Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9470825
Centre d'intérêt: 640

Synthèse des travaux de recherche sur la Télé-université effectués par l'INRS-Education (1974-75) et conjointement par ces deux organismes (1975-77) / Danielle Riverin-Simard, Jocelyne Roberge-Brassard, Hélène Pagé, Réginald Grégoire. -- Sainte-Foy : Université du Québec, Télé-université : INRS-Education, 1977.
viii, 58 f. ; 30 cm. -- (Documents de recherche sur la formation à distance)

Code: R-108. Bibliogr.: f. 56-58.

Cote Dewey: 371.33'58'09714/S993 Cote LC: LC/6581

Descripteur(s): *Evaluation de l'établissement *Analyse institutionnelle *Analyse de besoins *Population étudiante *Téléenseignement *Education des adultes *Universitaire (Niveau)

Le rapport résume les travaux de recherche sur la Télé-université qui ont été menés de 1974 à 1977. Il prend appui sur huit rapports de recherche publiés par l'INRS-Education, seul ou avec la Télé-Université. Tout en fournissant au lecteur un aperçu rapide des recherches effectuées à ce jour, cette synthèse permet de formuler un certain nombre de recommandations suggérant des améliorations à apporter et visant l'orientation des travaux ultérieurs de recherche ou d'évaluation. Les principaux aspects abordés sont les caractéristiques de la population étudiante concernée, les motifs d'inscription, les difficultés de certains adultes en situation d'apprentissage ainsi que les ateliers et leurs animateurs.

Les instruments de mesure utilisés consistent surtout en des questionnaires écrits ou des schémas d'entrevue semi-structurés. Quant aux données statistiques utilisées, elles sont davantage d'ordre descriptif qu'inférentiel. Enfin, les différentes populations examinées ne correspondent pas à l'ensemble des apprenants adultes de la Télé-Université, mais à divers groupes de personnes inscrites à l'un ou l'autre des cours offerts.

Parmi les 41 recommandations formulées, mentionnons les suivantes: 1. Que des efforts supplémentaires soient consentis pour l'étude des besoins et des intérêts féminins en matière de formation; 2. Que l'accent soit mis davantage sur des activités scolaires susceptibles d'intéresser les 45 ans et plus, et même les 60-65 ans et plus; 3. Que l'analyse des besoins de la population la moins scolarisée soit intensifiée afin de pouvoir desservir cette partie de la population active d'une manière plus équitable; 4. Que soit introduite, dans les premières étapes de tout cours, une programmation visant essentiellement l'activation des habiletés intellectuelles pertinentes à ce cours, avant même de songer à viser l'acquisition des connaissances.

Type de document: r

EDUQ 8470825

Université du Québec
Télé-université
Institut national de la recherche scientifique
INRS Éducation

documents de recherche sur la formation à distance

EDUQ 8470825

SYNTHESE DES TRAVAUX DE RECHERCHE SUR LA TELE-UNIVERSITE EFFECTUES PAR L'INRS-EDUCATION (1974-75) ET CONJOINTEMENT PAR CES DEUX ORGANISMES (1975-77)

Danielle Riverin-Simard
Jocelyne Roberge-Brassard
Hélène Pagé
Réginald Grégoire

R- 108

Mars 1977

Dactylographie: Nicole Roy

RECOMMANDATIONS [1]

Afin que la Télé-université augmente l'influence bénéfique qu'elle a déjà commencé à exercer sur la population adulte du Québec, nous recommandons:

1. Que des efforts supplémentaires soient consentis pour l'étude des besoins et des intérêts féminins en matière de formation;

2. Que l'accent soit mis davantage, lors des choix de cours à offrir à la population, sur des activités scolaires susceptibles d'intéresser les 45 ans et plus, et même les 60-65 ans et plus;

3. Que soit étudié le processus de développement personnel et vocationnel des adultes afin d'être davantage en mesure de concevoir des activités éducatives plus adaptées et surtout plus attrayantes parce que répondant non seulement aux besoins mais au processus même de réponses à ces besoins adopté par l'apprenant adulte;

4. Que l'évaluation du travail de l'apprenant adulte soit encore moins axée sur la vérification de l'acquisition des connaissances et de plus en plus essentiellement basée sur la vérification de l'augmentation de ses habiletés à résoudre des problèmes;

5. Qu'une étude plus approfondie portant sur l'analyse des besoins de la population des moins scolarisés soit intensifiée afin d'être en mesure de desservir cette partie de la population active d'une manière plus équitable;

---

1. Ces recommandations sont tirées du présent rapport où chacune est formulée dans le contexte qui lui est propre. Il est à noter que l'ordre de présentation suit celui des sujets traités: il ne constitue donc pas un ordre de priorité.

6. Que les efforts soient accentués pour rejoindre davantage les "cols bleus" de façon à ce que leurs besoins de formation soient effectivement rencontrés dans un organisme tel que la Télé-université;

7. Que l'on poursuive l'étude des mécanismes opérationnels à mettre en place pour répondre aux besoins de recyclage et de perfectionnement des divers publics spécifiques;

8. Que se poursuive l'étude des moyens à mettre en place pour ouvrir davantage le système de formation à distance développé à la Télé-université aux éventuels apprenants adultes géographiquement défavorisés;

9. Que se poursuive l'étude des caractéristiques des "sociologiquement éloignés" afin d'être mieux en mesure d'atteindre cette partie de la population qui ne pourrait être rejointe que grâce à un système de formation à distance;

10. Que l'on poursuive des études plus approfondies de l'impact réel tant de la dimension "enseignement à distance" que de la dimension 'formule des cours privilégiée dans CHEF", dans la décision de s'inscrire à la Télé-université,

11. Que des études plus approfondies se poursuivent concernant les formes de publicité à mettre en circulation pour rejoindre la population des "davantage orientés vers le concret";

12. Que des études diagnostiques soient entreprises concernant les moyens qui n'ont qu'un impact faible sur la population des inscrits éventuels, afin d'en arriver à une utilisation optimale;

13. Que des études soient poursuivies pour intensifier l'utilisation des réseaux informels de relations dans la promotion des cours;

14. Que la Télé-université, dans un but de répondre davantage à une population plus large, procède à un inventaire permettant de connaître cette fois non seulement les sujets intéressant la population mais surtout "comment" et "pourquoi" ces sujets sont perçus comme intéressants. Nous suggérons que cet inventaire soit réalisé par l'analyse du processus de développement personnel et vocationnel de l'adulte;

15. Que les cours offerts à la Télé-université soient davantage élaborés dans une optique d'applications concrètes si l'on veut tenir compte du motif d'engagement social qui ressort parmi les motifs dominants d'inscription aux cours de CHEM,

16. Que des études visant à mettre en lumière le processus de développement des adultes soient entreprises de sorte que les activités offertes dans les cours de la Télé-université soient en adéquation avec les intérêts et besoins des diverses strates d'âge de l'apprenant adulte qui désire s'inscrire,

17. Que les activités offertes à la Télé-université continuent de s'actualiser dans le sens d'une flexibilité accrue des modalités d'étude,

18. Que les résultats positifs de cette orientation prise, à la Télé-université, soient connus des autres organismes scolaires touchant partiellement ou exclusivement l'apprenant adulte afin que, forte de cette réussite, la Télé-université accentue son rôle de leadership dans la remise en question de la conception et de l'orientation de l'éducation permanente des adultes,

19. Que la Télé-université, tant au niveau de la conception de ses cours qu'au niveau de la publicité faite dans un but de recrutement, mise moins sur des motifs d'inscription tels que la formule du cours, le cours comme passe-temps et les bénéfices associés à la scolarisation et plus sur des motifs tels que l'intérêt pour le sujet, l'engagement social et la flexibilité des modalités d'étude;

20. Que soient inventoriées, par des spécialistes de l'apprentissage, les méthodes les plus économiques en terme de temps pour l'apprenant, soit par exemple, l'apprentissage observationnel abstrait;

21. Que soit mis sur pied un programme d'entraînement des diverses habiletés nécessaires à la solution des diverses difficultés ou problèmes scolaires;

22. Que soit introduite, dans les premières étapes de tout cours, une programmation visant essentiellement l'activation des habiletés intellectuelles pertinentes à ce cours, avant même de songer à viser l'acquisition de connaissances comme tel, afin que l'apprenant adulte, à la fin de ce cours, soit davantage habilité à résoudre des problèmes qui ont un lien quelconque avec le cours;

23. Que soit repensée une étude sur l'identification des facteurs d'anxiété de l'apprenant adulte vis-à-vis la formation au sein d'un organisme tel que la Télé-université, ainsi que sur les solutions à y envisager relativement aux diverses conceptions et méthodologies des cours mais surtout relativement à une amélioration de la promotion de ces mêmes cours;

24. Que, dans l'élaboration de ses cours, la Télé-université apporte une attention particulière à la conception de l'évaluation des apprentissages afin de déboucher sur des modalités d'évaluation qui s'avèrent, en soi, sources d'apprentissage pour l'apprenant;

25. Que la Télé-université, si elle veut tenir compte de ce besoin fondamental exprimé par ses étudiants, multiplie et/ou raffine les formes de support à leur apporter, non seulement en ce qui a trait au côté directement académique de l'expérience vécue mais à tout autre aspect de leur vie d'étudiant;

26. Que la Télé-université, organisme essentiellement centré sur l'éducation permanente des adultes, approfondisse l'étude des problèmes et difficultés rencontrés par leurs apprenants, d'une part, et ceux des adultes inscrits dans des centres scolaires réguliers, d'autre part, dans le but de vérifier cette hypothèse "inquiétante" qui veut que leurs apprenants aient sensiblement les mêmes difficultés que les adultes inscrits dans des institutions régulières où ils sont habituellement considérés comme les enfants pauvres du système;

27. Qu'une étude mettant en relief non seulement les moyens de résoudre les difficultés qui sont actuellement vécues par les étudiants (perspective curative) mais surtout les moyens interventionnistes en vue d'accélérer les processus d'apprentissage (perspective préventive) soit mise sur pied;

28. Que l'animateur axe tout particulièrement le premier atelier sur l'établissement de relations humaines, tant entre lui et les participants qu'entre les participants eux-mêmes, car il y va possiblement en partie de la motivation à poursuivre le cours et également d'une publicité plus efficace réalisée par les pairs;

29. Que le rôle prescrit à l'animateur exige que ce dernier axe davantage son travail sur les problèmes d'apprentissage au lieu de s'en tenir de façon trop exclusive aux questions techniques ou administratives;

30. Que le rôle de l'animateur soit mieux défini de façon à ce qu'il puisse le communiquer clairement à ses étudiants et réduire ainsi l'ambiguïté qui lui est associée;

31. Que soit mis sur pied un programme pertinent de formation des animateurs de façon à ce qu'ils puissent vraiment jouer leur rôle dans toutes les dimensions que cela implique;

32. Qu'une étude systématique des documents audiovisuels soit poursuivie de façon à pouvoir en évaluer l'utilité, dans leur forme actuelle, et effectuer les modifications qui s'imposent pour atteindre davantage les objectifs que la Télé-université poursuit par leur utilisation;

33. Afin d'assurer une plus grande cohérence des activités actuelles et d'être mieux en mesure de poursuivre l'analyse prospective de la Télé-université, que cet organisme continue à préciser, d'une façon la plus articulée possible, son idéologie éducative;

34. Que soient davantage identifiées les valeurs éducatives (idéologies) véhiculées par les diverses couches de la population afin que la Télé-université puisse davantage se définir et agir en fonction de ces valeurs et par là possiblement augmenter le volume des diverses populations à atteindre;

35. Que la Télé-université non seulement précise davantage l'idéologie éducative qui l'anime mais surtout augmente l'effort d'opérationalisation de cette même idéologie afin d'offrir dans le public une option encore plus claire concernant le type de cours offerts et le processus de formation qu'il est possible d'entreprendre au sein d'un tel organisme;

36. Que l'idéologie éducative de la Télé-université soit reprécisée afin d'être davantage en mesure d'établir non seulement les rôles du personnel de support mais surtout les modalités de formation et de sélection de ce personnel;

37. Que la Télé-université reprécise l'opérationalisation de son idéologie éducative dans ses divers aspects de gestion, méthodes pédagogiques, modes d'évaluation et détermination du rôle du personnel de support, afin de préciser les finalités théoriques et opérationnelles que vise cet organisme;

38. Qu'une recherche portant sur les objectifs institutionnels soit effectuée en tenant compte de l'opérationalisation de chacun des éléments qui constituent la Télé-université;

39. Que soit instaurée en permanence une analyse institutionnelle;

40. Que la recherche et l'évaluation relatives à la Télé-université adoptent un schéma expérimental plutôt que de poursuivre dans un schéma pré-expérimental, afin que les résultats soient davantage en mesure de se traduire en des hypothèses opérationnelles de travail utilisables, de façon plus immédiate, par les divers responsables de la Télé-université,

41. Que la recherche fondamentale, au sein d'un organisme essentiellement novateur comme la Télé-université, soit davantage accentuée.

TABLE DES MATIERES

RECOMMANDATIONS i

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1: LA POPULATION ETUDIANTE DE CHEM 6

1.1 Le sexe 7

1.2 L'âge 8

1.3 La scolarité 11

1.4 L'occupation 12

1.5 La distance d'un campus universitaire 15

1.6 L'intérêt d'inscription à un cours semblable si donné sur un campus de l'Université du Québec 16

1.7 Les moyens d'information concernant l'existence des cours 17

CHAPITRE 2: LES MOTIFS D'INSCRIPTION AUX COURS DE CHEM 20

CHAPITRE 3: LES DIFFICULTES DE CERTAINS ADULTES EN SITUATION D'APPRENTISSAGE 27

3.1 Le temps disponible 28

3.2 L'anxiété 31

3.3 Le besoin de support 32

CHAPITRE 4: LES ATELIERS ET LES ANIMATEURS 36

4.1 Les ateliers: rôle et climat 36

4.2 Le rôle de l'animateur 38

4.3 Les sessions de formation des animateurs 39

4.4 Les documents audiovisuels utilisés en atelier 40

CONCLUSION 42

APPENDICE A 53

APPENDICE B 54

LISTE DES OUVRAGES CITES 56

INTRODUCTION

Toute entreprise de formation doit constamment s'évaluer pour se développer; les tenants de l'analyse institutionnelle (Lucier, 1976) et ceux de l'évaluation éducationnelle (Phi Delta Kappa, 1971) sont unanimes à l'affirmer. Mais encore faut-il que les responsables de l'évaluation non seulement renseignent l'entreprise de formation sur ses diverses activités mais que ces informations se traduisent en des recommandations susceptibles de faire évoluer davantage l'organisme en question (Lucier, 1976, Phi Delta Kappa, 1971). Il est cependant évident qu'avant d'être en mesure de formuler des recommandations, une somme d'informations assez imposante s'avère nécessaire pour permettre de dégager des tendances communes, des configurations d'observation.

Le rapport synthèse présenté ici se veut précisément l'occasion de marquer une étape dans un cheminement de recherche beaucoup plus vaste. En effet, depuis qu'une collaboration étroite s'est instaurée entre l'INRS-Education et la Télé-université pour des activités de recherche, l'occasion d'un arrêt ne s'était pas encore présentée. Le but poursuivi sera donc double. Ainsi, tout en fournissant au lecteur une façon rapide de prendre connaissance des principaux points mis en relief par les recherches effectuées jusqu'à présent, cette synthèse sera l'occasion de formuler un certain nombre de recommandations suggérant des améliorations à apporter à divers secteurs d'activité de la Télé-université et visant l'orientation des travaux ultérieurs de recherche et/ou d'évaluation de ces mêmes activités.

Il va sans dire que ces recommandations ne prendront tout leur sens et toute leur valeur que dans la mesure où, comme le souhaitent les auteurs du présent rapport, les responsables de la Télé-université en étudieront la pertinence et surtout la priorité à y accorder en regard du plan de développement de cet organisme de formation.

A ce sujet, il est bon de mentionner à quelle conception de l'évaluation adhèrent les auteurs du présent rapport. Pour ce faire, nous emprunterons les termes que Nadeau (1975) a utilisé pour exprimer la nécessité de l'analyse constante non seulement au sein d'organismes impliqués dans la mise en place d'innovation pédagogique mais pour toute

entreprise de formation en développement.

> "Parallèlement (à l'organisme) se développe, soit dans les institutions elles-mêmes ou dans des centres spécialisés, la recherche institutionnelle (...) Elle (l'institution) demande à la recherche de l'aider à évoluer, à se développer, à résoudre ses problèmes (...) L'analyse institutionnelle est de moins en moins une opération-contrôle ou (un) jugement de valeur qu'un moyen de développement" (Nadeau, 1975, p. 118).

Documents consultés

La présente synthèse prend essentiellement appui sur huit (8) rapports[1] publiés par l'INRS-Éducation ou conjointement par celui-ci et la Télé-université dans le cadre de recherches conjointes portant sur des aspects bien délimités de l'activité de la Télé-université, soit les caractéristiques de l'apprenant adulte et le personnel de support dans un système multi-média de formation à distance[2].

Trois (3) de ces rapports portent spécifiquement sur les caractéristiques et les motifs d'inscription d'étudiants inscrits aux cours Initiation à la coopération (COOP), Initiation à l'économie du Québec (INEQ) et Histoire du Québec d'aujourd'hui (HQ1 et HQ2).

Trois (3) autres rapports portent sur ce qu'il a été convenu d'appeler, pour fins de recherche, le "personnel de support" dans un système multi-média de formation à distance. Le premier, de nature générale, consiste en un bref document dont le but est d'esquisser une problématique sur le personnel de support. Le deuxième se présente comme un essai visant à cerner le vécu du moniteur-animateur à l'intérieur du programme PERFAMA (Perfectionnement des Maîtres en Mathématiques). Le troisième, enfin, construit à partir de dix (10) interviews réalisées auprès d'historiens-animateurs et d'économistes-animateurs, contient à la fois une analyse de ces interviews et une recommandation globale concernant un modèle possible quant à la place et au rôle du personnel de support dans un programme comme CHEM (Connaissance de l'Homme et du Milieu).

---

1. Voir la liste de ces documents à l'appendice A.
2. Voir le texte de l'entente intervenue entre la Télé-université et l'INRS-Éducation en mai 1975.

Un septième rapport, élaboré à partir de vingt-deux (22) entrevues réalisées auprès d'étudiants des cours INF1 et IF1, nous introduit dans la réalité de l'apprenant adulte aux prises avec des instruments concrets de travail et un engagement dans un cheminement intensif d'apprentissage.

Le huitième rapport, enfin, ressemble au présent document en ce sens qu'il est lui-même d'ordre synthétique. Il réunit en une vingtaine de pages tout ce qui a émergé comme éléments significatifs de huit (8) documents faisant état des recherches accomplies par l'INRS-Education en relation avec la première implantation du cours COOP-001, au début de l'année 1974 (1).

Pour les fins du présent travail, nous n'avons pas tenu compte d'un bref rapport portant sur la satisfaction des étudiants à l'égard des treize (13) émissions de télévision du cours COOP-001 (2). Il s'agit, en effet, d'un document abordant un point très particulier et ayant une portée beaucoup plus limitée que ceux que nous venons de mentionner. Nous avons également mis de côté un bref rapport d'ordre préliminaire, qui présente un compte-rendu sommaire des résultats au questionnaire "Profils et motivations des étudiants du cours COOP-001" (3), puisque les mêmes données sont reprises, dans une perspective plus analytique, cette fois, dans le deuxième document présenté à l'appendice A.

A l'occasion de cette synthèse, également, et fonction des points particuliers d'évaluation touchés dans les recherches réalisées, des références sporadiques aux éléments de programmation et de planification proposés dans le rapport du groupe de travail sur la Télé-université (Université du Québec, 1972) ont permis de mettre en parallèle ce que, d'une part, les activités de recherche ont décelé et d'autre part, ce qui était projeté en 1972.

---

1. Voir la liste de ces documents à l'appendice B.
2. Cormier, R.A., Pagé, H. et Grégoire, R., Satisfaction des étudiants à l'égard des émissions de télévision du cours COOP-001. INRS-Education et Télé-université, R-093, mars 1976.
3. Bernier, L., Cormier, R.A., Pagé, H. et Grégoire, R., Profils et motivations des étudiants du cours COOP-001 (1975) (Rapport préliminaire). INRS-Education, R-067, juin 1975.

Pourquoi avoir choisi le rapport de 1972 comme point de comparaison plutôt que d'autres documents officiels tels ceux faisant état des résolutions adoptées aux différentes sessions de l'Assemblée des gouverneurs ? Le rapport 1972 se présente comme étant parmi les plus explicites quant au fonctionnement planifié relatif aux divers éléments qui ont fait l'objet des différents travaux sur lesquels s'appuie la présente synthèse alors que les autres documents officiels, pour leur part, se présentent, dans l'ensemble, comme étant d'ordre plutôt administratif. Etant donné que cette synthèse n'a pas pour objet la critique de l'aspect administratif de la Télé-université tel son organigramme ou ses activités de gestion, de planification, de mise en place,etc.- mais qu'elle vise plutôt à mettre en lumière divers aspects de l'activité de la Télé-université concernant l'apprentissage, le rapport 1972, de par sa nature, était tout indiqué.

Caractéristiques méthodologiques

Il est à noter que l'ensemble des études qui font l'objet de la présente synthèse se situe dans un schéma pré-expérimental, selon les nomenclatures de Campbell et Stanley (1966) et de Kirk (1968). En effet, l'ensemble des études a emprunté un modèle à un temps (one shot case study) avec groupe unique et stratification à posteriori selon un certain nombre de variables contrôle. Les résultats obtenus sont essentiellement d'ordre descriptif en ce sens qu'ils fournissent une image de certaines facettes des activités de la Télé-université et également certaines hypothèses tentant de diagnostiquer ces configurations d'observation.

Les instruments de mesure utilisés ont surtout été des questionnaires écrits ou des schémas d'entrevue semi-structurés. Quant aux statistiques utilisées, elles sont davantage d'ordre descriptif qu'inférentiel. En effet, l'on retrouve surtout des calculs de fréquences et des analyses factorielles. Enfin, en ce qui concerne les diverses populations utilisées, elles ne correspondent pas tant à l'ensemble des apprenants adultes de la Télé-université mais plutôt aux divers groupes d'inscrits à l'un ou l'autre des cours concernés. En effet, les échantillons touchés se voulaient représentatifs de l'un ou l'autre groupe d'apprenants adultes inscrits à l'un ou l'autre des cours offerts par

la Télé-université; ils ne se voulaient donc pas représentatifs de l'ensemble de la population étudiante de la Télé-université.

Plan général du rapport

Le présent rapport comprend quatre (4) chapitres portant successivement sur:

1. la population étudiante de CIEM,
2. les motifs d'inscription aux cours de CIEM,
3. les difficultés de certains adultes en situation d'apprentissage,
4. les ateliers et les animateurs.

Cette mise en relief des données nous conduire, en conclusion, à traiter de l'importance de l'identification de l'idéologie éducative de la Télé-université au regard des deux pôles vers lesquels se sont surtout orientés les travaux de recherche à savoir les caractéristiques de l'apprenant adulte et le personnel de support dans un système multi-média de formation à distance, puis à proposer l'adoption d'un schéma expérimental pour des recherches ultérieures.

CHAPITRE 1

LA POPULATION ÉTUDIANTE DE CIEM

La question du type de population à atteindre en est une d'importance. D'ailleurs, dès 1972, le groupe de travail sur la Télé-université la soulignait de cette façon.

> "(La question suivante est la) question sous-jacente à tout le rapport présenté (sur la Télé-université) (...) Quel est le public ou quels sont les publics susceptibles d'être atteints par la Télé-université ?" (Université du Québec, 1972, p. 83).

Cette interrogation révélait non seulement une préoccupation globale concernant la population adulte mais surtout un effort d'analyse différentielle des besoins éducatifs de cette même population.

Les données essentielles traitées dans ce chapitre[1] permettent le tracé général de la provenance de l'ensemble des étudiants de CIEM ayant répondu aux questionnaires. Ces informations ont été recueillies auprès des cinq (5) groupes d'étudiants suivants: COOP-001 (hiver 74) COOP-001 (hiver 75), EQ1 (automne 75) EQ2 et EEP (hiver 76).

Bien que les échantillons ne soient pas strictement représentatifs de la population étudiante de CIEM, ils fournissent tout de même des indices pertinents correspondant globalement aux caractéristiques de cette population; les données recueillies permettront donc de s'interroger, de proposer des interprétations et de formuler des recommandations visant l'ensemble de cette population.

Quatre (4) de ces caractéristiques s'apparentent à la description habituelle d'une population, ce sont le sexe, l'âge, la scolarité et l'occupation. Trois (3) éléments supplémentaires sont reliés davantage à la vocation particulière d'un organisme de formation à distance, à savoir la distance d'un campus universitaire, l'intérêt

---

1. Les documents qui font plus particulièrement l'objet de ce chapitre sont ceux identifiés, dans l'appendice A, par les numéros 1, 2, 5 et 8.

d'inscription à un cours semblable s'il avait été donné sur un campus de l'Université du Québec et les moyens d'information concernant l'existence des cours.

1.1 Le sexe

Les résultats issus des cinq (5) échantillons indiquent une proportion de répondants à peu près identique, quant au sexe, dans le cas des cours H01 et H02. Cependant, les hommes s'inscrivent en plus grand nombre que les femmes aux cours COOP 74, COOP 75 et EMQ, et ce, toujours dans la même proportion, soit 7 sur 10.

Il serait intéressant de savoir pourquoi si peu de femmes se sont inscrites à ce dernier groupe de cours... A prime abord, on pourrait se demander si vraiment il existe tant de différence entre les intérêts scolaires des hommes et ceux des femmes ? On pourrait également se demander si, selon les clichés traditionnels, certaines femmes percevraient le domaine des questions économiques comme davantage réservé aux hommes ? Et dans le cas précis du cours COOP, comme ce cours a été principalement offert à des travailleurs et que, de fait, les femmes, au Québec, n'en constituent à peine plus que le quart (¼), est-ce qu'on a pu considérer ce cours comme s'adressant moins directement aux apprenants féminins ?

Etant donné que

> "(...) les femmes constituent un public jusqu'ici sous-estimé, tout désigné pour un enseignement à distance susceptible de le rejoindre hors campus, à domicile ou dans les centres régionaux d'apprentissage (...)" (Université du Québec, 1972, p. 85),

et si nous voulons respecter ces souhaits formulés en 1972, quant à la population féminine à atteindre, nous formulons la recommandation suivante.

1. Que des efforts supplémentaires soient consentis pour l'étude des besoins et des intérêts féminins en matière de formation.

1.2 L'âge

Le mode d'âge du groupe COOP-74 se situe dans la catégorie des 20-24 ans alors que celui des autres échantillons se place toujours dans la classe des 25-29 ans. Dans les cinq (5) cas, la médiane d'âge oscille autour de 30 ans. Vus sous un autre angle, les résultats obtenus liés à l'âge des sujets révèlent, sauf dans le cas de HQI, que le tiers (1/3) seulement de chaque groupe de répondants a plus de 34 ans. Par ailleurs, c'est parmi les inscrits au cours HQI et COOP-74 que se retrouve le pourcentage le plus élevé de 45 ans et plus, soit respectivement 20% et 16%.

On constate que les 25-34 ans regroupent la majeure partie des inscrits à la Télé-université. Par ailleurs, on relève, dans le rapport de 1972, que ce sont surtout les 25 ans et plus qui devaient faire l'objet des préoccupations de la Télé-université; d'une façon encore plus précise, le groupe de travail y délimitait le bassin de la "population adulte active," soit les 25-45 ans.(1). A cette fin, le rapport 1972 ajoute.

> "(...) c'est à ce niveau d'âge que les demandes se sont faites les plus pressantes et les plus nombreuses et que les difficultés se sont manifestées comme les plus grandes" (Université du Québec, 1972, p. 83).

Etant donné que la population inscrite s'avère relativement plus jeune que celle prévue, différentes interprétations pourraient être avancées à ce sujet. Ainsi, les analyses dont s'est inspiré le rapport 1972 seraient-elles déjà dépassées et les besoins les plus pressants se situeraient-ils plutôt autour de 30 ans ? Ou bien la publicité faite sur un cours et le sujet même de ce cours auraient-ils été davantage perçus, par la population, comme étant susceptibles de répondre plus particulièrement aux besoins des 30 ans ? Les gens de 30 ans craindraient-ils moins de s'engager dans un processus éducatif et se définiraient-ils davantage comme la génération de l'éducation permanente ? Ces mêmes adultes craindraient-ils moins le ridicule de l'école ou auraient-ils

---

1. Dans le présent rapport, la population adulte active aura comme limites d'âge 25 et 45 ans.

moins l'impression d'avoir perdu le roulis du travail intellectuel (deux raisons qui, habituellement, militent en faveur d'un désistement ou d'une non-inscription (Rogers, 1974)) ?

D'autre part, que penser du faible pourcentage d'inscrits qui se situent entre 34 et 45 ans ? Ce sont pourtant des gens qui font partie de la population active actuelle, qui sont au coeur de l'action donc au coeur des problèmes aussi nombreux qu'urgents à résoudre. Comment se fait-il qu'ils soient parmi les moins nombreux de la population active à adhérer à un système multi-média de formation à distance ? Seraient-ils à ce point déçus vis-à-vis tout organisme éducatif ? Se jugeraient-ils précisément à la période de l'action plutôt qu'à la période de préparation ? Percevraient-ils moins que les autres groupes d'âge la nécessité de recyclage et de perfectionnement ?

Enfin, s'il n'est pas surprenant que les 45 ans et plus se soient inscrits en faible proportion, étant donné que l'on visait essentiellement les 25-45 ans, est-ce à dire que les 45 ans et plus auraient moins de besoins éducatifs ? Est-ce à dire qu'ils ne pourraient constituer un public également privilégié à atteindre ? Si tel était le cas, comment alors expliquer le succès des cours présentement offerts dans des institutions post-secondaires aux gens du troisième âge (Collège Ste-Foy, Cegep Garneau ...) ? Ces gens ne seraient-ils pas susceptibles d'apprécier d'autant plus une formation à distance qu'ils ont souvent de la difficulté à se déplacer régulièrement dans des locaux hors-foyer ? A cette fin une recommandation s'impose.

2. Que l'accent soit mis davantage, lors des choix de cours à offrir à la population, sur des activités scolaires susceptibles d'intéresser les 45 ans et plus, et même les 60-65 ans et plus.

Au terme de ces nombreuses interrogations et constations, nous rejoignons la pensée de plusieurs auteurs, pensée qui a été rapportée par Brunet (1976) de la façon suivante:

> "(...) parmi ceux qui s'intéressent à l'évolution du système éducatif, nombreux sont ceux qui pensent désormais que l'éducation des adultes ne peut prendre sa véritable signification que par son dépassement dans une conception plus large du développement de la personne (...)" (Brunet, 1976, p. 25-26).

Ainsi, concernant l'âge des apprenants adultes de la Télé-université et afin que cette population soit de mieux en mieux desservie, nous formulons la recommandation suivante:

> 3. Que soit étudié le processus de développement personnel et vocationnel des adultes afin d'être davantage en mesure de concevoir des activités éducatives plus adaptées et surtout plus attrayantes parce que répondant non seulement aux besoins mais au processus même de réponses à ces besoins adopté par l'apprenant adulte.

Car, si une telle étude nous laissait voir que vers 30 ans, par exemple, le souci d'efficacité, de rentabilité et de promotion, en matière professionnelle, est à son paroxysme, il serait opportun d'élaborer divers cours visant le perfectionnement ou le recyclage, qui ne permettent pas seulement l'acquisition de nouvelles connaissances mais surtout l'acquisition d'attitudes affectives et d'habiletés intellectuelles pertinentes à cette poussée de motivation au travail.

En outre, si cette étude nous indiquait que les adultes de 25-45 ans ont quotidiennement à faire face à des situations-problèmes, tant au plan personnel que professionnel, et qu'ils aspirent, avant toute chose, à être davantage habilités à les résoudre, l'orientation de la programmation des cours aurait peut-être, alors, à être révisée et axée davantage sur le développement des habiletés cognitives et attitudinales nécessaires à la résolution de ces problèmes plutôt que sur une stricte acquisition de connaissances. Et dans ce cas, c'est tout l'aspect de l'évaluation qui aurait également à être révisé et modifié dans un sens qui pourrait être analogue à celui articulé par les différents écrits de l'Open University, qui critiquent le type d'évaluation prôné dans les université traditionnelles.

> "Most of the objective (multiple-choice) tests in use in higher education test students' power of recall rather than their ability to synthesize or to solve problems. We devoted considerable effort to the development of computer-marked tests that would demand synthesis and problem-solving" (Hawbridge, 1974, p. 73).

Ainsi, relativement à ce dernier item, nous formulons la recommandation suivante:

> 4. Que l'évaluation du travail de l'apprenant adulte soit encore moins axée sur la vérification de l'acquisition des connaissances et de plus en plus essentiellement basée sur la vérification de l'augmentation de ses habiletés à résoudre des problèmes.

Enfin, si une étude du processus de développement personnel et vocationnel de l'adulte de 45 ans et plus et même de 65 ans et plus nous révélait, comme Havighurst (1969), Gould (1975) et Houle (1969) le prétendent, que ces personnes vivent des situations-problèmes spécifiques à leur âge, l'on disposerait de données de base permettant de concevoir des activités éducatives plus appropriées à ces mêmes périodes d'âge.

1.3 La scolarité

Pour 45% des répondants inscrits, soit à COOP-74 soit à COOP-75, l'on remarque que le dernier diplôme obtenu est de niveau secondaire. Pour chacun des trois (3) autres cours, ce pourcentage diminue jusqu'à 30%. Grosso modo, on peut en déduire qu'entre le tiers (1/3) et la moitié (½) des répondants n'auraient pu s'inscrire à un tel cours donné dans la plupart des universités traditionnelles.

D'un autre point de vue, 55% des répondants COOP-74 et COOP-75 et 70% des répondants HQ1, HQ2 et INDO se partagent des diplômes de niveaux collégial et universitaire. Lorsqu'on accole ces chiffres à ceux qui détiennent tout au plus un diplôme secondaire, on est à même de constater que les différents cours du programme CHEM réussissent à rejoindre simultanément des adultes ayant des formations scolaires assez variées.

Mais que penser de la forte proportion d'inscrits de niveau secondaire au cours COOP, d'une part, et de la majorité d'inscrits de niveaux collégial et universitaire aux autres cours, d'autre part ? Les cours d'histoire et d'économie seraient-ils davantage perçus comme nécessitant des connaissances associées à un niveau de scolarité supérieur ? Ou serait-ce que les inscrits du cours COOP, qui proviennent, pour une

large part, de cellules d'appartenance préalablement formées et, partant, sont susceptibles de se connaître entre eux, de s'encourager mutuellement, craindraient moins l'isolement habituellement ressenti dans un système individualisé d'enseignement à distance, tel qu'identifié par Tunstall (1974) ? Les gens ayant un degré de scolarité correspondant au niveau secondaire seraient-ils davantage intéressés à des cours les aidant plutôt sur le plan de l'engagement social que sur le plan de la culture ? Rechercheraient-ils davantage des cours susceptibles de leur apporter des éléments concrets immédiatement utilisables dans leur domaine professionnel ? Est-ce à dire que si la Télé-université poursuit, entre autres objectifs, celui de desservir tant les moins scolarisés que les plus scolarisés,

> "Relativement à l'admission, les pré requis seront réduits au minimum, voire inexistants" (Université Québec, 1972, p. 100),

elle doive offrir davantage de cours présentant des éléments immédiatement pertinents aux divers corps de métier ou de profession ?

Suite à ces interrogations, nous formulons la recommandation suivante:

> 5. Qu'une étude plus approfondie portant sur l'analyse des besoins de la population des moins scolarisés soit intensifiée afin d'être en mesure de desservir cette partie de la population active d'une manière plus équitable.

D'ailleurs n'est-ce pas là un des buts que la Télé-université s'était donnée dès 1972:

> "La Télé-université s'adresse à ceux qui (...) désirent poursuivre des études dans des conditions pédagogiques et matérielles adaptées à leur niveau d'expérience et à leur situation de vie" (Université du Québec, 1972, p.79).

1.4 L'occupation

Différents regroupements peuvent être établis à l'aide des résultats fournis concernant la profession ou l'occupation principale des répondants. En premier lieu, il est à noter que la majorité (50% ou plus) des personnes inscrites à COOP-74 ou COOP-75 sont des administrateurs, des cadres ou des employés de bureau, une faible sensible de ce groupe

de travailleurs est enregistrée au cours INEQ (29%) qui s'accentue encore plus aux cours HQ1 (15%) et HQ2 (6%).

Cette courbe croise, de manière inversée, les pourcentages associés aux personnes appartenant à une structure scolaire, soit les enseignants et les étudiants; en effet, environ 15% d'entre eux se sont inscrits à COOP-74 ou COOP-75 alors que les résultats augmentent à 31% pour INEQ, 32% pour HQ1 et 44% pour HQ2.

Pour leur part, les catégories de "professionnels" et d'animateurs ne répondent pas à la distinction COOP versus autres cours et les pourcentages enregistrés oscillent assez faiblement d'un cours à un autre (de 8 à 19% des répondants sont des "professionnels"; de 0 à 9% sont des animateurs).

Les chiffres associés aux "maîtresses de maison" fluctuent d'une façon différente. Ainsi, 3%, 2% et 4% respectivement des groupes COOP-74, COOP-75 et INEQ définissent leur occupation principale par cette expression alors que 14% et 17% respectivement sont notés dans les cas de HQ1 et HQ2.

Enfin, si l'on s'attarde au regroupement effectué à l'aide des catégories de vendeur, ouvrier de métier, artisan et autre occupation, on relève, au plus fort, qu'un individu sur six (1/6) y est dénombré.

L'on remarque effectivement, comme cela avait été projeté dans le rapport de 1972, que les enseignants et les administrateurs ont été rejoints. Il n'est donc pas surprenant de constater une forte proportion de ces corps occupationnels étant donné les priorités envisagées dès 1972 à cet égard.

Par contre si un des buts de la Télé-université était effectivement de rehausser le niveau de scolarité des Québécois (Université du Québec, 1972), on pourrait croire, à première vue, que cet organisme a failli à sa tâche étant donné que moins de 20% sont des gens appartenant à la catégorie des "cols bleus" (nomenclature empruntée à Rae, 1964). Tout en espérant que la Télé-université poursuive ses efforts en ce qui a trait aux "cols bleus", il n'en reste pas moins que cette proportion atteinte est quand même satisfaisante si l'on considère que le pourcentage de gens pouvant atteindre des degrés universitaires se situe autour de

5% (Gayfer, 1972) ou 10% (Université du Québec, 1972). Nous formulons donc la recommandation suivante:

> 6. Que les efforts soient accentués pour rejoindre davantage les "cols bleus" de façon à ce que leurs besoins de formation soient effectivement rencontrés dans un organisme tel que la Télé-université.

Car, s'il est une chose que l'on peut constater à l'instar de l'Open University (Tunstall, 1974) c'est que, finalement, ce sont les "bien scolarisés" qui profitent davantage d'un système d'enseignement qui veut pourtant atteindre tant les moins bien scolarisés que les autres. Mais il ne faudrait quand même pas penser laisser pour compte les "bien scolarisés" sous prétexte que les "moins scolarisés" seraient alors mieux servis. D'ailleurs, Gayfer exprimait une opinion pertinente en ces termes:

> "Some would like to see more blue collar workers enroled but (...) we question whether or not the Open University exists solely to redress social injustice. It also exists to feed the mind and help those who now have some education and want more, as well as those who have been deprived" (Gayfer, 1972).

Deux autres constations ressortent si l'on compare les corps occupationnels auxquels appartiennent les apprenants de la Télé-université, d'une part, et les prévisions de 1972, d'autre part.

On indiquait en 1972 que l'on viserait à offrir des cours qui soient communs à des personnes provenant de divers corps de métier ou de profession (Université du Québec, 1972). Or l'on constate que cet heureux mélange ou ces cours d'intérêts professionnels polyvalents n'ont pas nécessairement eu pour effet d'attirer une grande variété dans le monde des professions ou des métiers. Il semblerait pourtant que certains des nouveaux cours présentement en voie de préparation ou sous l'instance d'être offerts à la Télé-université aient plus de chance de s'adresser davantage à l'ensemble de la population et puissent alors favoriser l'atteinte de cet objectif de 1972.

On indiquait également en 1972 que la Télé-université devait s'orienter vers une politique de perfectionnement et de recyclage. Cet autre objectif de la Télé-université laissait entrevoir un effort de réponse à des besoins de plusieurs publics spécifiques appartenant à plusieurs corps de métier ou de profession. Alors une question survient: Quels ont été les obstacles qui ont empêché que l'on rejoigne davantage de publics spécifiques comme tels pour leur offrir des cours de perfectionnement ou de recyclage tel que prévu en 1972 ? Une recommandation s'impose ici:

7. Que l'on poursuive l'étude des mécanismes opérationnels à mettre en place pour répondre aux besoins de recyclage et de perfectionnement des divers publics spécifiques.

1.5 La distance d'un campus universitaire

Les résultats indiquent qu'en moyenne, un répondant sur trois (1/3) réside à plus de 30 milles d'un campus universitaire. (Nous utilisons la démarcation de 30 milles considérant, de manière hypothétique, qu'au-delà de cette distance s'estompe la zone d'attraction importante d'un campus universitaire.) Pour préciser davantage, soulignons les chiffres suivants: 47% (COOP-74), 38% (COOP-75), 33% (HQ1), 35% (HQ2) et 27% (INHQ).

Le fait qu'une bonne proportion des inscrits se situe assez près des grands centres peut paraître dans un sens facilement explicable en soi étant donné une concentration plus forte de la population. Mais si l'on retourne aux objectifs de 1972 de la Télé-université, l'on remarque que l'on voulait alors minimiser l'impact des variables "distance géographique" et "distance sociologique" sur la provenance des inscrits. Doit-on en croire que les inscrits qui demeurent près des grands centres sont en même temps éloignés sociologiquement ? Si cela était, le deuxième volet de cet objectif de la Télé-université serait en grande partie atteint. Mais si ce n'était pas le cas, serait ce à dire que ce sont les plus favorisés,géographiquement et sociologiquement, qui profitent

davantage du système ? N'y aurait-il pas lieu de faire un effort supplémentaire pour rejoindre en plus grand nombre des gens éloignés des campus universitaires ? Nous formulons donc les recommandations suivantes:

8. Que se poursuive l'étude des moyens à mettre en place pour ouvrir davantage le système de formation à distance développé à la Télé-université aux éventuels apprenants adultes géographiquement défavorisés,
9. Que se poursuive l'étude des caractéristiques des "sociologiquement éloignés" afin d'être mieux en mesure d'atteindre cette partie de la population qui ne pourrait être rejointe que grâce à un système de formation à distance.

1.6 L'intérêt d'inscription à un cours semblable si donné sur un campus de l'Université du Québec

Au moins la moitié (½) des étudiants rejoints ont indiqué qu'ils ne se seraient probablement pas inscrits à un cours semblable à celui que lui a offert la Télé-université si ce cours avait plutôt été donné sur un campus de l'Université du Québec.

Dans quelle mesure peut-on cependant relier ce pourcentage d'étudiants -qui ne se seraient probablement pas inscrits à un cours semblable s'il avait été donné sur un "campus de l'Université du Québec"- et le pourcentage d'étudiants demeurant à plus de 10 milles d'un "campus universitaire" quel qu'il soit (environ 50% dans les deux cas) ? Peut-on en déduire que l'impact réel de la dimension "enseignement à distance" dans la décision de s'inscrire à la Télé-université y trouve ici sa mesure ? Il ne faudrait peut-être pas énoncer des conclusions trop hâtives en ce sens...

Par ailleurs, les pourcentages (entre 23 et 41% de chaque échantillon) dénotant un intérêt probable ou certain pour un cours semblable donné sur campus, semblent renseigner sur un besoin indépendant relié, cette fois, à la formule des cours privilégiée dans le programme CEED. A moins qu'il y ait absence ou méconnaissance de l'existence d'un cours semblable donné sur campus...

Une recommandation s'impose donc.

10. Que l'on poursuive des études plus approfondies de l'impact réel tant de la dimension "enseignement à distance" que de la dimension "formule des cours privilégiée dans CHEM", dans la décision de s'inscrire à la Télé-université.

1.7 Les moyens d'information concernant l' existence des cours

Les résultats fournis ici excluent les répondants de COOP-74, cet élément n'apparaissant pas dans le questionnaire qui leur avait été remis.

Dans les quatre (4) cours, il a été noté que le dépliant d'information a toujours rejoint les étudiants dans la même proportion, soit 2 sur 5. En excluant le cours HQ1, une proportion à peu près équivalente est obtenue par la voie des circuits informels de relations (quelqu'un ayant déjà suivi le cours ou encore un collègue, un supérieur ou un ami).

Par ailleurs, une différence très marquée apparaît à l'égard du journal quotidien; une fraction infime des répondants COOP-75 (6%) a été contactée par l'entremise de ce moyen alors que c'est la majorité qui est dénombrée dans les autres cours à savoir 57% pour HQ1, 68% pour HQ2 et 58% pour INEQ.

L'impact de l'affiche-document est passé de 1% pour COOP-75 à environ 16% pour les autres cours; un changement d'intensité semblable a été enregistré dans le cas de la radio ou de la télévision (de 2% à environ 13%), somme toute, ces deux hausses demeurent relativement faibles, ces moyens ayant rejoint, en moyenne, 1 répondant sur 7. Quant aux autres moyens, ils n'ont atteint les répondants que dans un rapport de 1 sur 20.

Si l'affiche-document, la radio et la télévision n'ont permis de rejoindre qu'une faible proportion des répondants, par contre le dépliant d'information et les circuits informels de relations apparaissent comme de bonnes pistes à exploiter.

Par ailleurs, si le journal quotidien a permis de rejoindre une bonne majorité des inscrits aux cours HQ1, HQ2 et INEQ, il a semblé sans effet sur les inscrits éventuels au cours COOP. Il y aurait peut-être lieu de repenser les formes de publicité visant à rejoindre les apprenants davantage "orientés vers le concret" si l'on veut ouvrir chacun des cours de CHEM à tout type de population, y compris ceux qui lisent moins ou "moins bien" les quotidiens.

D'autre part, il y aurait lieu de s'interroger sur les raisons qui semblent invalider l'utilisation de l'affiche-document, de la radio et de la télévision comme moyens d'information concernant l'existence des cours. Le problème se situerait-il au niveau de la conception même des messages publicitaires ou se rapporterait-il plutôt à leur diffusion ?

Trois recommandations s'imposent donc :

11. Que des études plus approfondies se poursuivent concernant les formes de publicité à mettre en circulation pour rejoindre la population des "davantage orientés vers le concret";
12. Que des études diagnostiques soient entreprises concernant les moyens qui n'ont qu'un impact faible sur la population des inscrits éventuels, afin d'en arriver à une utilisation optimale.
13. Que des études soient poursuivies pour intensifier l'utilisation des réseaux informels de relations dans la promotion des cours.

Relativement à cette dernière recommandation, nous suggérons de poursuivre l'idée d'identifier les leaders officiels (chefs de syndicats locaux, responsables de divers comités d'une région donnée) et les leaders officieux (leaders de divers groupes de travailleurs d'une usine ou d'un département, etc.). En effet, les adultes étant souvent anxieux face à la structure scolaire (Anstall, 1974, Brunet, 1976, Boule, 1969), nous émettons l'hypothèse que cette anxiété diminuerait si la promotion était faite par des "connaissances" et que dès lors, ils

auraient moins de résistance à répondre à leurs besoins de formation au sein d'un organisme essentiellement axé sur l'apprenant adulte en situation d'apprentissage à distance. Des efforts d'intensification de la promotion des cours par le biais des réseaux informels de relations seraient donc hypothétiquement un moyen efficace de rejoindre une plus grande partie du bassin de la population constitué par les apprenants adultes éventuels.

CHAPITRE 2

LES MOTIFS D'INSCRIPTION AUX COURS DE CHEM[1]

Pour quels motifs des adultes se sont-ils inscrits aux cours de CHEM ? C'est à cette question qu'a tenté de répondre une enquête réalisée auprès de quatre (4) groupes d'étudiants adultes qui se sont inscrits aux cours COOP ou HQ1 en 1975, HQ2 ou INEQ en 1976. Il n'est peut-être pas inutile d'insister sur le fait que les motifs que ces études ont visé à identifier sont ceux que les personnes rejointes avaient au moment de leur inscription à l'un ou l'autre de ces cours.

Six (6) des différents types de motifs étudiés se dégagent clairement. Ce sont d'abord l'intérêt pour le sujet, l'engagement social et la flexibilité des modalités d'étude, qui ressortent nettement comme motifs dominants auprès de la majorité des répondants. La formule du cours, le cours comme passe-temps et les bénéfices associés à la scolarisation (crédits, diplôme), dénotent,pour leur part, un impact plus restreint.

Pour les quatre (4) groupes d'étudiants mentionnés plus haut, il ressort que le motif dominant est ce que nous pourrions appeler l'intérêt pour le sujet, en l'occurrence la coopérative, l'histoire ou l'économie du Québec. En d'autres termes, l'attrait premier réside, pour la plupart des inscrits,dans la discipline à laquelle le cours réfère ou le champ de connaissances qu'il invite à explorer. Sous diverses formes et, évidemment, avec certaines nuances selon les cours, les préoccupations qui émergent dénotent le désir d'une culture dite générale ou personnelle, la mise à jour des connaissances, l'intérêt pour les thèmes choisis, l'aspiration à connaître ce qui se passe au Québec actuellement, etc.

Le deuxième groupe de motifs, par ordre d'importance, est plus difficile à déceler car ni l'un ni l'autre des deux ensembles qui le constituent ne ressort, dans toutes les études, avec autant de netteté que le

---

1. Les documents qui font plus particulièrement l'objet de ce chapitre sont ceux identifiés, dans l'appendice A, par les numéros 2,5 et 8.

premier. En effet, nous enregistrons ici un chevauchement des deux ensembles de motifs suivants: l'engagement social et la flexibilité des modalités d'étude que permet une institution comme la Télé-université. Selon les échantillons disponibles, il appert que les répondants du cours COOP sont un peu plus fortement influencés, dans leur décision de s'inscrire, par des motifs reliés à l'engagement social que par ceux qui ont trait à la flexibilité des modalités d'étude alors que l'impact de ces deux types de regroupement apparaît de manière inversée chez les répondants des cours HQ et INEQ, sans pour cela nier l'importance des motifs directement sociaux sur ces derniers.

Ce que l'on attend alors d'un cours, c'est,d'une part, la possibilité de réfléchir sur l'évolution de la société dans une perspective de transformation, de donner plus de force et d'à propos à son action à l'intérieur de groupements sociaux, économiques, culturels ou politiques, de découvrir de nouveaux moyens d'action. L'objectif est alors moins la connaissance comme telle que l'engagement et l'action. Le cours est alors perçu comme pouvant éclairer et outiller une volonté d'intervention dans le sens d'un changement.

La flexibilité des modalités d'étude réfère, pour sa part, au fait que la Télé-université permet d'étudier chez soi et à son rythme et, dans une large mesure, d'organiser soi-même son horaire et son cheminement de travail. Ce dernier type de motifs ne doit cependant pas être confondu avec ceux qui se rattachent à la formule même du cours (c'est-à-dire le fait que le cours ait été préparé en équipe, que son approche soit multidisciplinaire, que la méthodologie soit particulière et originale...), en effet, selon les données disponibles, l'impact de ces motifs sur l'inscription à un cours, quoique réel, revêt une importance moins grande.

Le désir d'occuper plus utilement ou plus agréablement son temps, de diversifier ses loisirs ou de sortir de son univers quotidien ne constituent pas des motifs exerçant une influence significative sur la majorité de la population rejointe. Il en va de même pour certains autres types de motifs reflétant les bénéfices associés à la scolarisation accrue ou encore, aux diverses formes d'appui extérieur (encouragements monétaires ou autres). Il est à noter, cependant, que pour les enseignants et les étudiants universitaires réguliers, les motifs reliés à l'obtention

d'un diplôme ou de crédits jouent un rôle plus grand.

Toutefois, cet impact plus faible de certains types de motifs -enregistré auprès de la majeure partie des répondants- ne signifie pas pour autant que ces résultats doivent être considérés comme sans importance. Au contraire, l'étude des liens significatifs entre les caractéristiques des répondants et leurs motifs d'inscription nous révèle l'existence d'une différence relative de l'impact de ces motifs selon certaines sous-catégories de répondants telles les hommes versus les femmes, les "professionnels" versus les enseignants les 20-34 ans versus les 35 ans ou plus, etc. Ces particularités significatives propres à des sous-échantillons spécifiques d'inscrits ont été décelées par l'analyse de classification multiple auprès des répondants COOP-75 et HQ1. Nous aurions souhaité remettre des rapports analogues dans les cas de HQ2 et d'INEP mais des échantillons trop restreints ont empêché la réalisation d'un tel projet.

Il est dans un sens très concevable que le motif dominant regroupe l'intérêt pour le sujet et la culture personnelle, l'intérêt étant une des sources de motivation les plus faciles à verbaliser et à conscientiser (Maslow, 1964), et la culture personnelle étant un mode socialement très bien vu de déclaration des motifs d'engagement dans plusieurs types d'activités (Commission des Coordonnateurs de l'Education Permanente, 1974). Parallèlement à ces motifs principalement invoqués, il est moins surprenant qu'ils soient peu reliés à la formation en terme de carrière. En cela, les motifs d'inscription relevés sur les sujets de la Télé-université correspondent à ceux des apprenants de l'Open University. Rogers expliquait en ces termes cette absence de motifs dominants reliés au perfectionnement.

> "(...) they generally have no particular hope of career advancement (...) are equally dismissive of the carrer motive (though most shrewdly comment that there may well be indirect benefits). With them all, the dominant motive is the wish to prove themselves, to test out what they suspect to be the case- that they have abilities which can be proved against some external and rigorous standard (...) (they have a) strong sense that social and educational justice is at last their way (...)" (Rogers, 1974, p. 81).

Des études ultérieures pourraient faire ressortir les "pourquoi" de ce motif dominant chez la majeure partie des inscrits aux cours de CIBM. Mais il serait encore plus important de savoir "comment" les gens, en analysant leurs besoins personnels et professionnels, en arrivent à concevoir l'inscription à des cours comme une des réponses possibles à ces besoins. D'une façon encore plus précise, en connaissant le processus de développement personnel et vocationnel des adultes de 25-45 ans, puisque ce sont les gens de la population active que l'on vise, il serait possible de connaître non seulement quelles matières ils jugent intéressantes mais comment elles peuvent l'être, ce qui serait doublement indicatif pour la conception de cours mieux adaptés à la population. C'est ainsi que nous formulons la recommandation suivante:

14. Que la Télé-université, dans un but de répondre davantage à une population plus large, procède à un inventaire permettant de connaître cette fois non seulement les sujets intéressant la population mais surtout "comment" et "pourquoi" ces sujets sont perçus comme intéressants. Nous suggérons que cet inventaire soit réalisé par l'analyse du processus de développement personnel et vocationnel de l'adulte.

En effet, une telle analyse permettrait de vérifier ou d'infirmer ce que Rogers (1974) rapportait, à savoir que le motif dominant qui pousse des adultes à s'inscrire à des activités de formation est de se prouver à eux-mêmes qu'ils ont des habiletés qu'ils veulent confronter à des standards rigoureux et externes. Cette vérification, réalisée par une analyse du développement personnel et vocationnel de l'adulte, aurait des implications sur l'orientation de toutes les activités de la Télé-université, et en particulier, l'activité d'évaluation du travail de l'apprenant adulte. Et d'ailleurs, concernant ce dernier secteur d'activité, la recommandation formulée dans les pages précédentes -voulant que cette évaluation soit davantage conçue en fonction de vérifier l'amélioration des habiletés à résoudre des problèmes- serait d'autant plus justifiée et irait même jusqu'à exiger une application immédiate.

Pour ce qui est des motifs reliés à l'engagement social, il n'est pas surprenant de constater qu'ils s'expriment plus particulièrement chez les inscrits au cours COOP étant donné le recrutement effectué, en bonne partie, auprès de travailleurs impliqués dans un milieu coopératif. L'évocation de la formation offerte par le cours a pu impliquer, chez les formés éventuels, la possibilité de résonnances concrètes immédiatement utilisables dans leur milieu. Une recommandation s'impose donc:

15. Que les cours offerts à la Télé-université soient davantage élaborés dans une optique d'applications concrètes si l'on veut tenir compte du motif d'engagement social qui ressort parmi les motifs dominants d'inscription aux cours de CEFM.

D'autre part, étant donné que la médiane d'âge des inscrits oscille autour de 30 ans, une étude portant sur le processus de développement des adultes de la trentaine permettrait de voir si, précisément à cet âge, la motivation profonde pour toute forme d'engagement social se vit à un degré très élevé. En effet, la connaissance non seulement des besoins du public à atteindre mais du processus même d'où émanent ces besoins peut conduire à imaginer plusieurs opérationalisations possibles de ces besoins et par là disposer d'un éventail plus large de choix parmi les stratégies éducatives ou pédagogiques au sens large du terme. La recommandation suivante s'impose donc:

16. Que des études visant à mettre en lumière le processus de développement des adultes soient entreprises de sorte que les activités offertes dans les cours de la Télé-université soient en adéquation avec les intérêts et besoins des diverses strates d'âge de l'apprenant adulte qui désire s'inscrire.

Pour ce qui est des motifs reliés à la flexibilité des modalités d'étude, il faut y voir là un intérêt certain pour ce que nous pourrions

appeler la prise en charge par l'étudiant de sa propre formation. Ils confirment le bien-fondé de l'orientation prise à la Télé-université en ce sens, ce sur quoi nous nous permettons d'insister en formulant les recommandations suivantes.

17. Que les activités offertes à la Télé-université continuent de s'actualiser dans le sens d'une flexibilité accrue des modalités d'étude;

18. Que les résultats positifs de cette orientation prise, à la Télé-université, soient connus des autres organismes scolaires touchant partiellement ou exclusivement l'apprenant adulte afin que, forte de cette réussite, la Télé-université accentue son rôle de leadership dans la remise en question de la conception et de l'orientation de l'éducation permanente des adultes.

En regard de cette dernière recommandation, il serait peut-être bon tout en ne voulant dicter aucune ligne de conduite particulière, de souligner les aspects jugés intéressants dans une autre expérience qui se voulait novatrice en éducation permanente, à savoir l'expérience "Multi-Média".

> "Ce sont certainement cet aspect "coopérative", cette place importante faite à la participation populaire, cette mise en valeur constante de "l'auto détermination" éducative, cet abandon des critères classiques d'éducation des adultes, cette absence de préjugés concernant la nature des projets éducatifs qui ont attiré à Multi-Média le plus de commentaires favorables" (Messier, 1976, p. 64).

Enfin, si l'on veut tenir compte des motifs dont l'impact se révèle faible, il ne faudrait pas trop insister, tant dans la conception du cours que dans la publicité faite dans un but de recrutement, sur la formule du cours, le cours comme passe-temps ou les bénéfices associés à la scolarisation. Il semble que ces motifs ne puissent, à eux seuls, pousser des adultes à s'astreindre à la poursuite de cours tels que ceux offerts dans CIDM. Si nous sommes d'avis que les motifs d'inscription aux nouveaux cours de CIDM s'apparenteront, de manière

générale, aux résultats déjà obtenus par la recherche, nous pouvons recommander:

19. Que la Télé-université, tant au niveau de la conception de ses cours qu'au niveau de la publicité faite dans un but de recrutement, mise moins sur des motifs d'inscription tels que la formule du cours, le cours comme passe-temps et les bénéfices associés à la scolarisation et plus sur des motifs tels que l'intérêt pour le sujet l'engagement social et la flexibilité des modalités d'étude.

CHAPITRE 3

LES DIFFICULTÉS DE CERTAINS ADULTES EN SITUATION D'APPRENTISSAGE

L'étude sur laquelle s'appuie plus particulièrement le présent chapitre [1] constitue le premier pas d'un projet beaucoup plus vaste, celui de l'élaboration d'une typologie des apprenants adultes. En effet, si les entrevues réalisées auprès de vingt-deux (22) apprenants des cours HQI et DED ont permis l'accès à des commentaires plus détaillés, à une expression plus riche et plus personnalisée que ne l'aurait permis l'utilisation d'un questionnaire, il n'en demeure pas moins que cette étude ne se situe encore qu'au stade exploratoire du projet, que l'utilisation d'un inventaire psychométrique validé permettrait de corser.

D'autre part, cette étude qualitative s'inscrit dans un contexte essentiellement curatif. Un contexte préventif commanderait des études expérimentales permettant de déterminer quels groupes ou stratégies d'intervention pédagogiques et administratives gagneraient à être utilisés non seulement pour prévenir des difficultés mais encore pour accélérer des processus d'apprentissage déjà bien amorcés. Ces études expérimentales constitueraient une seconde assise pour l'édification du projet d'élaboration de la typologie.

Enfin, soulignons que certaines indications que nous retrouvons à l'occasion, dans les autres études qui font l'objet de la présente synthèse, ont également été retenues pour la conception de ce chapitre.

Nous dégagerons donc trois (3) groupes de difficultés que certains adultes rencontrent dans leur cheminement de formation, soit celles relatives au temps disponible, à l'anxiété telle que ressentie et manifestée et au besoin de support, qui nous paraissent avoir une consistance particulière.

---

1. Le document qui fait plus particulièrement l'objet de ce chapitre est celui identifié, dans l'appendice A, par le numéro 6.

3.1 Le temps disponible

Une bonne proportion des adultes interrogés sont soumis à des obligations nombreuses et variées. En effet, environ la moitié (½) a des engagements sociaux, para-professionnels ou éducatifs en plus des cours de la Télé-université, en plus aussi des responsabilités familiales qui semblent être le lot d'une bonne proportion des inscrits. Dans ce contexte, on comprend qu'un grand nombre d'inscrits accumulent du retard par rapport au rythme de travail considéré comme "normal" par les responsables de la Télé-université et les concepteurs des cours. De fait, il apparaît peu qu'un inscrit considère comme central le travail exigé par ce fait qu'il ait décidé de suivre un ou plusieurs cours; ce travail tendrait plutôt à constituer "une activité parmi d'autres" et une activité qui n'arrive que péniblement à occuper une place proportionnée à son importance. De plus, le temps ne paraît pas jouer, d'une manière générale, en faveur d'une insertion progressivement plus satisfaisante des activités relatives à un cours à l'intérieur de l'ensemble des activités quotidiennes ou hebdomadaires des inscrits.

D'autre part, il apparaît que l'étudiant évalue son investissement de temps dans le cours auquel il s'est inscrit comme très grand et même supérieur à ce qu'il prévoyait devoir accomplir au moment de son inscription. Dans plusieurs cas, on croit déceler chez l'inscrit un "effet de surprise" devant la masse de travail à accomplir et les difficultés rencontrées. En effet, il n'apparaît pas que la somme de travail fourni, ou la sensation d'effort produit, soient en adéquation parfaite avec les exigences universitaires posées pour la maîtrise du contenu du cours poursuivi (moyenne de neuf (9) heures de travail par semaine, pendant quinze (15) semaines): il semblerait que peu d'étudiants y consacrent autant de temps bien qu'un certain nombre y accordent un temps beaucoup plus considérable.

Il semblerait également que pour ceux dont l'expérience de vie est plus variée, l'effort d'adaptation à un cours de calibre universitaire soit plus rapidement maîtrisé que pour les plus défavorisés sur ce plan, compte tenu de l'absence d'équivalence académique avec le niveau collégial dont témoignent l'un et l'autre de ces groupes. Il ne serait pas vain de penser surtout à ce dernier type de population, qui doit fournir un effort d'adaptation soutenu, dans l'instauration de supports à mettre à la

disposition de l'adulte pour l'atteinte de cet objectif prôné à la Télé-université, que l'adulte en arrive à prendre en charge sa propre formation.

La manque de temps peut s'expliquer de différentes manières. Comme le constate Gould (1975), il semblerait que chez les personnes de 30 ans, le temps soit l'une des denrées les plus rares. Il semble alors tout à fait normal que les gens inscrits jugent qu'ils manquent de temps pour une activité scolaire, comme ils en manquent pour tout type d'activités qu'ils aimeraient effectuer. Mais relativement à ce manque de temps, n'y aurait-il pas lieu de songer à des modes économiques d'apprentissage, comme l'apprentissage observationnel abstrait ? Ce type d'entraînement a permis, en effet, d'acquérir la règle gérant un comportement cognitif en un temps relativement court, soit une minute dans certains cas, soit une dizaine de minutes dans d'autres (Riverin-Simard, 1976) et, de là, d'effectuer un transfert dans les activités quotidiennes, éducatives ou autres. Compte tenu du manque de temps généralement vécu par les apprenants adultes, nous formulons la recommandation suivante:

> 20. Que soient inventoriées, par des spécialistes de l'apprentissage, les méthodes les plus économiques en terme de temps pour l'apprenant, soit par exemple, l'apprentissage observationnel abstrait.

Quant à l'investissement de temps fourni par l'apprenant adulte dans le cours entrepris, les observations relevées correspondent en bonne partie à celles de l'Open University.

> "It has often been pointed out that the whole content of the typical school curriculum could be taught to adults in about one-quarter of the time and trouble it takes children. Nonetheless, the idea persists that adults make poor learners, and it is true that they face difficulties which do not apply so acutely to children" (Rogers, 1974, p. 77).

Il semblerait que l'origine des difficultés de l'apprenant adulte se situe dans le manque de méthode de travail intellectuel et la sous-évaluation de ses capacités. De telles constatations rejoindraient en partie celles relevées auprès des étudiants de l'Open University, qui expliquent que les apprenants doivent accorder, dans leurs activités

scolaires, une proportion de temps beaucoup plus grande que celle jugée par l'université comme devant être fournie pour réussir.

> "(...) the main cause of this large extra consumption of time may be loss of familiarity with learning procedures and lack of confidence in manipulating them" (Rogers, 1974, p. 78).

Et parmi les solutions qu'il suggère, Rogers propose d'aider les apprenants à utiliser leur temps d'une manière plus efficace, de leur montrer comment apprendre et peut-être de leur fournir du matériel (optionnel) préparatoire au cours.

Nous croyons qu'un des moyens d'aider l'apprenant adulte dans ce sens serait de mettre à sa disposition un programme de développement et d'activation des diverses habiletés intellectuelles nécessaires dans les activités scolaires. Un des programmes possibles pourrait être basé sur l'apprentissage observationnel abstrait utilisant des modèles écrits. Ce programme, qui pourrait se présenter sous forme de manuel, constituerait essentiellement un programme d'entraînement auto-didacte qui exigerait peu de temps de la part de l'apprenant (environ 10 heures divisibles en 10 minutes) et serait susceptible de faciliter la solution des divers problèmes ou difficultés scolaires (Guilford, 1967, Bandura, 1974, Staats, 1975). Ceci nous amène aux deux recommandations suivantes.

21. Que soit mis sur pied un programme d'entraînement des diverses habiletés nécessaires à la solution des diverses difficultés ou problèmes scolaires [1];

22. Que soit introduite, dans les premières étapes de tout cours, une programmation visant essentiellement l'activation des habiletés intellectuelles pertinentes à ce cours, avant même de songer à viser l'acquisition de connaissances comme tel, afin que l'apprenant adulte, à la fin de ce cours, soit davantage habilité à résoudre des problèmes qui ont un lien quelconque avec le cours.

---

1. Un tel projet a déjà été soumis à la Télé-université et fait de plus l'objet de demandes de subvention.

3.2 L'anxiété

Un deuxième type de difficultés que l'étudiant adulte rencontre à la Télé-université, difficultés que l'on retrouve davantage chez l'adulte moins scolarisé, c'est ce sentiment d'incertitude, voire même l'anxiété qu'il développe face aux exigences ou à l'approche utilisée dans le cours qu'il a choisi de suivre. Qu'elle soit due à un manque d'habitude face à l'étude systématique ou à une hésitation face à l'approche utilisée, qu'elle soit due à un manque de confiance qui peut amener l'adulte à sous-évaluer son savoir (ce qui peut se manifester autant par une hésitation à demander de l'aide, par peur de déranger, que par le fait d'endosser la responsabilité de ses difficultés), qu'elle soit due à l'accablement ressenti par certains devant la masse de documents reçus ou à lire, qu'elle soit due à un sentiment d'isolement qui touche plus particulièrement celui qui a de la difficulté à se défaire des modèles traditionnels du maître et du cours magistral, cette tension peut être assez forte pour engendrer des effets négatifs sur la poursuite du cours, quand elle ne constitue pas un handicap dans la maîtrise du cours que l'apprenant peut atteindre.

Cette anxiété manifestée par les apprenants adultes correspond aussi à celle des étudiants de l'Open University.

> "Adults are anxious about looking foolish and are easily upset by academic failure (Rogers, 1974, p. 77).

Et ceci s'explique d'autant mieux que les adultes doutent de leurs capacités intellectuelles et qu'ils veulent les vérifier avec des "mesures" externes.

> "(...) the dominant motive is the wish to prove themselves, to test out what they suspect to be the case - that they have abilities which can be proved against some external and rigorous standard (Rogers, 1974, p. 81).

A notre avis, étant donné que, tout en voulant confronter leurs capacités intellectuelles, les apprenants adultes doutent de celles-ci, il est possible que si la publicité sur les cours leur laissait entrevoir l'existence d'un programme d'entraînement des diverses habiletés intellectuelles, certains adultes, sachant qu'ils peuvent par ce moyen développer leurs habiletés, craignent moins leur insertion dans un organisme scolaire de haut niveau et s'inscrivent alors en plus grand nombre

parce que prévoyant se sentir, après cet entraînement, mieux en mesure de profiter des disponibilités d'accessibilité aux hautes études.

Ainsi, afin de réduire non seulement une des causes de cette anxiété, mais également pour laisser percevoir et faciliter à l'ensemble de la population une accessibilité réelle et par là provoquer une plus grande possibilité d'inscription à la Télé-université, nous proposons à nouveau la recommandation précédemment formulée:

> 21. Que soit mis sur pied un programme d'entraînement des diverses habiletés nécessaires à la solution des diverses difficultés ou problèmes scolaires.

Nous formulons également la recommandation suivante:

> 23. Que soit repensée une étude sur l'identification des facteurs d'anxiété de l'apprenant adulte vis-à-vis la formation au sein d'un organisme tel que la Télé-université, ainsi que sur les solutions à y envisager relativement aux diverses conceptions et méthodologies des cours mais surtout relativement à une amélioration de la promotion de ces mêmes cours.

3.3 Le besoin de support

Le besoin de support constitue l'une des dimensions les plus importantes qui se dégage des propos des apprenants consultés. Les responsables de l'Open University, qui l'ont également constaté, y voyaient même une condition essentielle au succès scolaire.

> "(...) the inevitable isolation of the lone student would militate against learning success" (Rogers, 1974, p. 79).

Si ce besoin de support change de forme, au moment où l'inscrit devient vraiment actif, il ne disparaît pas pour autant. L'inscrit devenu apprenant souhaite plus ou moins clairement une interaction avec d'autres personnes et/ou divers médias du système de formation auquel il est relié: besoin d'aide ou d'explications, besoin d'évaluation de ses apprentissages, besoin de confrontation de ses idées, besoin qui se manifeste de façon générale, chez l'apprenant, par un désir de "savoir où il en est".

Ce besoin est d'autre part nuancé par l'attitude qu'il éprouve à l'égard du "maître".

En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, beaucoup manifestent de l'insatisfaction. Qu'ils discutent de la quantité, du contenu ou du moment où apparaissent les instruments d'évaluation, ou qu'ils discutent des modalités de production des travaux, les répondants font preuve d'une attitude critique face à l'évaluation des acquis. Se pourrait-il que certains instruments d'évaluation utilisés dans l'un ou l'autre cours du programme CHEM, ne soient pas encore totalement au point ? Se pourrait-il qu'il y ait inadéquation entre, d'une part, les objectifs d'un cours ou les motifs pour lesquels des personnes s'y sont inscrites et, d'autre part, les procédés et instruments que l'on utilise pour évaluer les apprentissages ? Une recommandation s'impose donc:

> **24.** Que, dans l'élaboration de ses cours, la Télé-université apporte une attention particulière à la conception de l'évaluation des apprentissages afin de déboucher sur des modalités d'évaluation qui s'avèrent, en soi, sources d'apprentissage pour l'apprenant.

D'autre part, on pourrait se demander, à l'instar de l'Open University (Van der Eyken, 1974), si la Télé-université recherche surtout des gens qui sont capables de réussir (crédits) ou qui, en plus, vont aimer l'expérience de suivre des cours "à distance". Selon que l'on préfère l'une ou l'autre de ces alternatives, des implications d'importance, au plan idéologique, donc de la conceptualisation, peuvent être sous-entendues: l'école-usine dans le premier cas, l'école intégrée au quotidien dans le second.

Compte tenu de la situation globale que vit l'adulte inscrit à un cours de la Télé-université, il semble que cet organisme ne puisse orienter son travail uniquement vers la première alternative, s'il veut réussir dans son entreprise d'innovation. C'est pourquoi nous formulons la recommandation suivante:

> 25. Que la Télé-université, si elle veut tenir compte de ce besoin fondamental exprimé par ses étudiants, multiplie et/ou raffine les formes de

support à leur apporter, non seulement en ce qui a trait au côté directement académique de l'expérience vécue mais à tout autre aspect de leur vie d'étudiant.

Enfin, en regard des difficultés énumérées, nous constatons qu'elles correspondent en grande partie non seulement à celles des étudiants d'autres systèmes multi-média de formation à distance, tel l'Open University, mais également à celles des étudiants adultes en général inscrits dans des institutions scolaires "régulières" comme les collèges, par exemple. (Certaines difficultés des apprenants adultes des collèges sont relevées dans le mémoire présenté au Conseil Supérieur de l'Education par la Commission des Coordonnateurs de l'Education Permanente, 1974.) Cette constatation nous conduit à une interrogation et à une recommandation que nous indiquons respectivement.

Comment expliquer que les apprenants adultes de la Télé-université, organisme essentiellement centré sur l'éducation permanente des adultes, aient sensiblement les mêmes difficultés d'apprentissage que les adultes inscrits dans des organismes où ils sont souvent considérés comme les "enfants pauvres" de ces systèmes de formation ? Est-ce à dire qu'un apprenant adulte, quel qu'il soit et peu importe l'organisme scolaire auquel il adhère, a et aura toujours sensiblement les mêmes difficultés ? Ou est-ce à dire que l'innovation pédagogique dont fait montre la Télé-université n'a pas été suffisamment poussée jusqu'à concevoir un système essentiellement axé sur l'apprenant adulte ?

26. Que la Télé-université, organisme essentiellement centré sur l'éducation permanente des adultes, approfondisse l'étude des problèmes et difficultés rencontrés par leurs apprenants, d'une part, et ceux des adultes inscrits dans des centres scolaires réguliers, d'autre part, dans le but de vérifier cette hypothèse "inquiétante" qui veut que leurs apprenants aient sensiblement les mêmes difficultés que les adultes inscrits dans des institutions régulières où ils sont habituellement considérés comme les enfants pauvres du système.

Et suite à la constatation que nous soulignions dans l'introduction à ce chapitre, en regard de l'accent davantage curatif et surtout préventif à donner à l'orientation générale des recherches relatives à l'ensemble du phénomène de l'adulte en situation d'apprentissage, nous formulons la recommandation suivante:

> 27. Qu'une étude mettant en relief non seulement les moyens de résoudre les difficultés qui sont actuellement vécues par les étudiants (perspective curative) mais surtout les moyens interventionnistes en vue d'accélérer les processus d'apprentissage (perspective préventive) soit mise sur pied.

Par cette dernière recommandation et par de nombreuses autres qui précèdent, la présente synthèse situe les interrogations sur la Télé-université au coeur même des questions fondamentales qui se posent encore actuellement à propos de l'éducation des adultes et que Messier exprime comme suit:

> "Comment les aider à définir leurs besoins, comment y répondre, comment amener "l'école" dans la population, comment toucher les personnes de niveau de scolarité faible, comment faire en sorte que les adultes aient la responsabilité de leur éducation, comment faire gérer de telles actions par la collectivité (...)" (Messier, 1976, p. 65).

CHAPITRE 4

LES ATELIERS ET LES ANIMATEURS

Les ateliers et les animateurs constituent deux éléments distincts du système de formation mis sur pied par la Télé-université, chacun étant susceptible d'avoir ses caractères et ses fonctions propres. Etant donné, toutefois, que ces deux éléments se sont développés en relation étroite, jusqu'à présent, il apparaît plus commode d'en traiter sous une même rubrique. Pour ce faire, nous nous appuierons sur quatre (4) documents [1] qui fournissent des indications directes sur le déroulement des ateliers et la façon dont les moniteurs ou animateurs assurent leur rôle.

Quatre (4) points nous ont semblé attirer davantage l'attention et être susceptibles de donner lieu à la formulation de pistes de travail rentables. Nous traiterons donc successivement du rôle et du climat des ateliers, du rôle de l'animateur, des sessions de formation des animateurs et des documents audiovisuels utilisés en atelier.

4.1 Les ateliers: rôle et climat

Le rôle de l'atelier se veut multiple. Agent régulateur du rythme de travail de l'apprenant, lieu de feedback (aussi bien entre les apprenants eux-mêmes qu'entre ceux-ci et le système), occasion de rencontres sociales, d'une meilleure connaissance de milieux différents du sien, etc. L'atelier est aussi l'occasion de régler de nombreux problèmes d'ordre administratif et pédagogique.

D'autre part, bien que les relations entre les personnes qui participent aux ateliers puissent être qualifiées de "correctes", on ne peut cependant pas, de manière générale, les classer dans une catégorie de relations dites empathiques. Il semble que les étudiants, dans leurs relations tant entre eux qu'avec l'animateur, franchissent difficilement une certaine réserve ou gêne et que, pour leur part, les animateurs remplissent

---

1. Les documents qui font plus particulièrement l'objet de ce chapitre sont ceux identifiés, dans l'appendice A, par les numéros 3,4,6 et 7.

souvent de spontanéité et de maîtrise de la situation (approche pédagogique). Il ne ressort pas que les échanges, soit entre étudiants, soit avec l'animateur, soient positivement encouragés et valorisés. L'atelier apparaît comme un lieu où il se passe beaucoup de choses, souvent jugées intéressantes par les étudiants qui s'y rendent, mais ce n'est pas un lieu qui paraît spontanément attirant.

Quant à la perception qu'ont les étudiants des ateliers, elle ne semble pas correspondre tout à fait à celle qu'en ont les animateurs. Si nous avons cru déceler une perception plus concrète du côté des étudiants, nous avons été à même de constater que, d'une manière générale, les animateurs et les étudiants ne semblent pas encore avoir trouvé le "truc" d'échanges susceptible de donner à l'atelier tout son sens et son intérêt.

Nous ne pouvons que regretter que l'atelier n'ait pas réussi à assurer pleinement le rôle qui lui était prescrit. En effet, étant donné que, dans un système de formation à distance, l'étudiant risque, plus souvent qu'à son tour, de se sentir isolé et démuni, il devrait pouvoir profiter de ces quelques occasions formelles de rencontre avec ses pairs et avec le représentant de l'institution que constitue l'animateur. Or, l'atelier s'avère l'un de ces moments privilégiés. Si l'on veut enlever à l'atelier cet "artificialisme" qui le mine, on doit veiller à ce que ses participants acquièrent un sentiment d'appartenance au groupe, condition de tout enrichissement ultérieur des relations. C'est pourquoi nous formulons la recommandation suivante.

28. Que l'animateur axe tout particulièrement le premier atelier sur l'établissement de relations humaines, tant entre lui et les participants qu'entre les participants eux-mêmes, car il y va possiblement en partie de la motivation à poursuivre le cours et également d'une publicité plus efficace réalisée par les pairs.

Ainsi les ateliers tenus ultérieurement pourront adopter la couleur des groupes qui les caractérisent et chacun des participants pourra s'y sentir membre à part entière et concevoir sa participation comme un élément nécessaire au fonctionnement optimum du groupe de même qu'à l'enrichissement qu'il peut personnellement retirer de l'activité qu'il poursuit à la Télé-université.

4.2 Le rôle de l'animateur

Etant donné que l'animateur assume des responsabilités plus larges, face aux étudiants et face à l'institution pour laquelle il travaille, son rôle, tel que prescrit, ne devrait pas se limiter à l'atelier. Nous constatons cependant qu'en dehors des ateliers, les relations étudiant-animateur sont peu fréquentes et que lorsqu'elles ont lieu -habituellement par téléphone- elles portent davantage sur des questions administratives et techniques que sur des difficultés de cheminement dans l'apprentissage ou même de compréhension de la matière.

Que ce soit en dehors de la tenue des ateliers ou au cours des ateliers eux-mêmes, l'attention que les animateurs devraient porter aux questions et problèmes reliés à l'apprentissage des étudiants ressort comme une voie de travail qu'il apparaît nécessaire d'explorer systématiquement: il faudrait que l'animateur traite davantage des méthodes de travail, qu'il explique mieux la fonction de chacun des instruments pédagogiques, pris individuellement ou l'un par rapport à l'autre, qu'il écoute plus volontiers les étudiants et qu'il fasse de plus grands efforts pour vraiment comprendre les questions des étudiants et y répondre au niveau où ils se les posent. En effet, si dans leur cheminement les étudiants ne peuvent compter sur l'animateur pour apprendre à résoudre leurs difficultés d'apprentissage, on peut s'interroger quant à l'utilité de celui-ci. Aussi, une recommandation s'impose:

> 29. Que le rôle prescrit à l'animateur exige que ce dernier axe davantage son travail sur les problèmes d'apprentissage au lieu de s'en tenir de façon trop exclusive aux questions techniques ou administratives.

Il demeure cependant que la perception que les animateurs ont de leur rôle est très variable et que l'explication que plusieurs en donnent n'est pas exempte de confusion. Ne peut-on concevoir que ce fait puisse causer certains problèmes tant aux étudiants qu'aux animateurs eux-mêmes dans leurs efforts de collaboration ? Si l'animateur éprouve quelque difficulté à définir son rôle, comment peut-on espérer que les

étudiants le perçoivent avec plus de clarté ? Comment peut-on s'atteindre à ce qu'ils l'utilisent de façon adéquate ? Une recommandation s'impose.

30. Que le rôle de l'animateur soit mieux défini de façon à ce qu'il puisse le communiquer clairement à ses étudiants et réduire ainsi l'ambiguïté qui lui est associée.

Cette recommandation est d'autant plus importante que Fournier (1976) semble diagnostiquer l'une des causes majeures d'échec de multimédia comme étant précisément l'imprécision dans la définition opérationnelle du rôle de l'animateur. Sur ce point, nous estimons que la définition de l'"animateur idéal" que nous retrouvons dans le sixième document présenté à l'appendice A, pourrait être de quelque utilité.

> "L'animateur idéal, à notre point de vue, serait celui qui, tout en se préparant bien à son rôle et tout en demeurant disponible à l'apprenant, insisterait sur la formation plutôt que sur l'information, sur l'apprentissage ou les besoins de l'apprenant plutôt que sur l'enseignement, sur les méthodes plutôt que sur les délais ou même les rythmes à respecter, enfin sur la fonction des instruments et la façon d'en tirer le profit maximum plutôt que sur leur contenu" (Cormier, Grégoire et Paré, 1976, p. 31).

4.3 Les sessions de formation des animateurs

Il semble que plusieurs des sessions de divers types (information, formation, évaluation des documents, etc.) organisées à l'intention des animateurs ne répondent pas à des critères d'exigence bien définis. On note en particulier que leurs objectifs demeurent flous sinon très difficiles à réaliser dans le temps prévu. En pratique, ces sessions constituent encore davantage un lieu d'information que de formation et l'introduction au contenu y tient plus de place que les échanges sur les difficultés d'apprentissage des étudiants et les moyens de leur venir en aide. Il n'est donc pas surprenant que les "animateurs" se sentent difficilement à l'aise, dans ce rôle, et qu'ils n'arrivent pas à en percevoir clairement les modalités d'application.

Si les études antérieures effectuées sur la télé-université ont amené leurs auteurs à esquisser un "modèle" concernant le rôle du personnel de support à l'intérieur de cet organisme (dans lequel on

envisageait de confier aux animateurs des rôles dans trois directions précises, soit l'animation, la consultation pédagogique et l'évaluation des apprentissages des étudiants) nous considérons ce "modèle" comme une base de travail et d'expérimentation utile. C'est ainsi que nous pouvons formuler la recommandation suivante.

31. Que soit mis sur pied un programme pertinent de formation des animateurs de façon à ce qu'ils puissent vraiment jouer leur rôle dans toutes les dimensions que cela implique.

4.4 Les documents audiovisuels utilisés en atelier

La Télé-université a beaucoup investi dans la production de documents télévisuels et de diaporamas. Etant donné les contraintes particulières de la technologie actuelle, il n'était guère possible de présenter ces documents à un autre moment que lors de la tenue des ateliers.

Or, il semble que le visionnement et l'audition de ces documents n'aient pas procuré une grande satisfaction aux étudiants et que leur impact soit généralement considéré comme faible. Etant donné,que sur cette question, les données que nous possédons sont assez limitées, nous estimons que des études rigoureuses, basées sur la littérature empirique pertinente, gagneraient à être entreprises. Ainsi, certaines pistes de recherche pourraient être exploitées, comme: la conception des documents (part respective accordée au son et à l'image, degré de clarté de la signification de l'image, définition du message et sa compatibilité avec le médium utilisé...), leur présentation par l'animateur (attitudes, comportements, ton et contenu de ses commentaires, moment de la présentation...), la fonction que l'on souhaite voir jouer à ces documents (degré de clarté de la présentation, instruments disponibles pour en tirer le meilleur profit, degré de définition d'une méthodologie d'utilisation...).

En terme de recommandation sur ce point, nous pourrons donc formuler la suivante.

32. Qu'une étude systématique des documents audio-visuels soit poursuivie de façon à pouvoir en évaluer l'utilité, dans leur forme actuelle, et effecteur les modifications qui s'imposent pour atteindre davantage les objectifs que la Télé-université poursuit par leur utilisation.

CONCLUSION

Dans cette conclusion, nous tenterons, en un premier temps, de faire ressortir l'importance de l'identification de l'idéologie éducative d'un organisme de formation pour toute interprétation des données d'évaluation ou de recherche relatives à ses activités. En un deuxième temps, nous reposerons la nécessité de cette identification à l'égard des données de recherche relatives aux deux pôles majeurs visés par les travaux dont il a été question dans cette synthèse à savoir les caractéristiques de l'apprenant adulte et le personnel de support dans un système multi-média formation à distance. Enfin, nous traiterons de la nature du schéma expérimental que nous souhaiterions voir emprunté par les recherches éventuelles portant sur les activités de la Télé-université.

Importance de l'identification de l'idéologie éducative

Il convient toujours de réanalyser la question de l'identification de l'idéologie éducative à laquelle semble adhérer un organisme de formation puisque c'est cette idéologie qui détermine ses finalités. D'ailleurs Schwartz exprimait en termes beaucoup plus radicaux cette nécessité d'une identification claire de l'idéologie éducative:

> " (...) il ne peut y avoir éducation sans que les objectifs de cette éducation aient été pleinement définis (...)" (Schwartz, 1970, p. 50).

Sans adhérer entièrement à ce point de vue, nous croyons tout de même qu'en l'absence d'un choix conscient et articulé des buts poursuivis en éducation, un imbroglio déplorable survient lors de l'interprétation de toutes données de recherche ou d'évaluation effectuées sur l'ensemble ou sur l'une ou l'autre des activités de l'organisme en question ou lors des décisions administratives nécessaires à la réalisation des objectifs poursuivis. Cependant, si le choix conscient et articulé des buts de l'éducation demeure l'une des tâches les plus difficiles auxquelles doivent se confronter tout éducateur ou tout organisme éducatif, nous sommes d'accord avec Schwartz que ce choix est impératif.

Etant donné que, lorsqu'il s'agit de définir "ce qui est bon" en éducation, les options varient, il demeure primordial de clarifier les différentes conceptions de l'éducation.

Les grands courants de pensée qui ont influencé le domaine de l'éducation occidentale tournent autour de trois pôles (Kohlberg et Mayer, 1972) : la tendance romantique, le courant de la transmission culturelle et le courant moderne ou développemental. Sans aller dans les détails, soulignons que la tendance romantique se retrouve surtout chez Rabelais, Rousseau, Neil, Anna Freud et Gesell (l'individu et sa liberté dans un environnement éducatif exempt de contraintes), que le courant de la transmission culturelle (Thorndike, Skinner) prend ses origines dans la tradition académique de l'éducation occidentale (transmission de connaissances et de règles de conduite à la nouvelle génération) et que le courant moderne ou développemental est plus particulièrement promulgué par Dewey, Piaget, Kohlberg et Mayer (interaction entre l'individu et son milieu pour une réorganisation de ses structures internes (cognitives et affectives) par l'intégration des événements vécus)(Kohlberg et Mayer, 1972).

Quoiqu'il soit très risqué de "classer" les propos d'un organisme éducatif, il semblerait que, tout en retenant les points positifs de chaque courant, la Télé-université, du moins si l'on se base sur le rapport du groupe de travail (1972), s'apparente davantage à ce troisième courant idéologique à savoir le courant moderne ou développemental. Des phrases comme celles qui suivent expliquent notre geste:

> "Dans une société industrielle avancée (...)(les universités) doivent nécessairement se considérer comme responsables du développement de l'homme et de la société et chercher à devenir de plus en plus des agent d'intervention et des institutions engagées dans la construction de l'avenir social" (Université du Québec, 1972, p.21-22);
>
> "La population doit disposer (...) de services appropriés de recyclage et de perfectionnement (...) Ces services (...) doivent à la fois être conçus dans une perspective de formation humaine très large et être aptes à développer des attitudes et des habiletés de base" (Université du Québec, 1972, p.22) ;
>
> "L'université, quoique son rôle soit profondément modifié dans l'avenir, doit continuer de se définir comme un foyer important de rayonnement culturel (...) Dans ce contexte, l'accent est donc mis su. la disponibilité (et non la transmission) des connaissances en divers lieux et moments (...) (Université du Québec, 1972, p. 22-23);
>
> "(Le) concept d'une Télé-université (...)(exige) d'élargir et d'accélérer de façon significative l'accession des Québécois à une connaissance critique et à une autonomie personnelle" (Université du Québec, 1972, p. 76);

> 'L'éducation permanente, conçue comme un processus d'apprentissage continu de la personne et ouvrant celle-ci à des champs de connaissances et de perceptions sans cesse plus vastes tout au long de la vie, apparaît de plus en plus comme étant au coeur d'un renouveau de l'éducation supérieure' (Université du Québec, 1972, p.21).

> '(La Télé-université doit avoir, entre autre principes sous-jascents) une prise en compte des acquis antérieurs des personnes (...) En corollaire, il apparaît de plus en plus naturel et normal d'exiger de toute structure éducative qu'elle soit orientée dans toutes ses parties de façon à fournir une réponse appropriée aux besoins et au rythme d'apprentissage propres des personnes" (Université du Québec, 1972, p.24).

On pourrait d'autre part se demander si, dans ce qui l'oriente fondamentalement, la Télé-université s'appuie sur l'idéologie éducative qui semble ressortir du rapport de 1972, ou du moins, dans quelle mesure elle y adhère. Il n'en demeure pas moins que l'idéologie dont s'inspire cet organisme gagnerait à être clarifiée afin d'être en mesure d'éclairer l'orientation de toutes les activités inhérentes à son fonctionnement. Nous formulons donc la recommandation suivante.

> 33. Afin d'assurer une plus grande cohérence des activités actuelles et d'être mieux en mesure de poursuivre l'analyse prospective de la Télé-université, que cet organisme continue à préciser, d'une façon la plus articulée possible, son idéologie éducative.

Cette recommandation ne vise pas seulement à faciliter l'orientation des diverses activités comme celles de gestion, d'enseignement, de recherche ou d'utilisation de technologies spécialisées, elle vise surtout à faciliter toute recherche actuelle et éventuelle d'évaluation. Car comment peut-on évaluer d'une façon éminemment pertinente un organisme éducatif si les finalités mêmes de cet organisme ne sont pas toutes clairement articulées ?

Les caractéristiques de l'apprenant adulte

Fonction de l'idéologie éducative poursuivie par une institution, on peut se demander jusqu'à quel point cette idéologie, consciemment perçue

ou non, peut influer sur le type d'apprenant adulte qui s'inscrit à ses activités. Ainsi nous formulons l'hypothèse que, dépendamment de l'idéologie adoptée ou plutôt dépendamment de la perception qu'auront les apprenants éventuels de cette idéologie, les types d'apprenants adultes qui s'inscriront présenteront des caractéristiques différentes.

Ainsi, par exemple, si les finalités éducatives de la Télé-université s'apparentent ou se laissent percevoir comme s'apparentant à l'idéologie de la transmission culturelle, il est possible que l'apprenant adulte qui s'inscrit présente quelques-unes des caractéristiques suivantes. Ce serait essentiellement un adulte qui non seulement accepte mais souhaite qu'on lui transmette des connaissances et des attitudes à acquérir, et non pas parce que lui-même a jugé que ces connaissances et attitudes lui étaient nécessaires mais parce que des "autorités" l'ont fait à sa place. Ce type d'adulte accepterait également, que ces mêmes "autorités" exigent en retour un rendement conforme et correspondant en tous points à celui jugé non par les autorités.

D'autre part, si les finalités éducatives de la Télé-université s'apparentent ou se laissent percevoir comme s'apparentant à l'idéologie romantique, il est possible que l'apprenant adulte présente quelques-unes des caractéristiques suivantes. Ce serait essentiellement un adulte qui souhaite qu'on lui laisse des conditions facilitantes pour le développement de ses habiletés intellectuelles, attitudes et connaissances, sans toutefois que l'organisme éducatif auquel il adhère lui offre des moyens d'interventions qui provoquent et accélèrent ce développement.

Enfin, si les finalités éducatives de la Télé-université s'apparentent ou se laissent percevoir comme s'apparentant à l'idéologie moderne ou développementale, il est possible que l'apprenant adulte présente quelques-unes des caractéristiques suivantes. Ce serait essentiellement un adulte qui accepte qu'on l'aide à actualiser les habiletés intellectuelles et les attitudes qu'il juge, après information adéquate, utiles pour lui. Cet adulte accepterait du même coup, de participer à des activités qui présentent non pas uniquement des conditions facilitantes (comme dans le cas de l'idéologie romantique) mais bien des conditions qui provoquent et qui accélèrent le développement de ces habiletés, attitudes et connaissances qu'il a jugé utile d'actualiser.

Ainsi, à la lumière de ces quelques hypothèses sur le type d'apprenants adultes caractérisant l'une ou l'autre des idéologies éducatives, il va de soi que, dans le cas où elles seraient confirmées, elles pourraient avoir des conséquences directes tant sur le volume d'inscription que sur le type de population susceptible d'être atteint. Nous pouvons donc formuler la recommandation suivante.

34. Que soient davantage identifiées les valeurs éducatives (idéologies) véhiculées par les diverses couches de la population afin que la Télé-université puisse davantage se définir et agir en fonction de ces valeurs et par là possiblement augmenter le volume des diverses populations à atteindre.

En corollaire, les quelques hypothèses formulées sur les caractéristiques des apprenants adultes adhérant à l'une ou l'autre des idéologies éducatives peuvent nous fournir un cadre d'interprétation concernant la nature des motifs d'inscription, la nature des activités d'apprentissage souhaitées par les inscrits et les difficultés rencontrées par ces derniers.

En effet, si la Télé-université se laisse percevoir comme s'apparentant surtout à l'idéologie de la transmission culturelle et, par là, comme devant essentiellement livrer des connaissances, il peut paraître plausible que le motif d'inscription le plus fréquemment mentionné soit l'intérêt pour la matière et non pas l'épanouissement personnel, par exemple. Il se peut aussi que, compte tenu de cette perception que peut avoir le public de l'idéologie éducative poursuivie à la Télé-université, l'apprenant s'attende, en s'inscrivant à l'un de ces cours, à rencontrer un type d'activités qui tende davantage vers le "magister" que vers l'auto-formation et que, de là, il se conforme au modèle de l'"élève-récepteur"...

Fonction de ces conceptions, également, l'identification des difficultés rencontrées par les apprenants adultes peuvent être révélatrices. En effet, si la Télé-université se limite à la transmission des connaissances (idéologie de la transmission culturelle) en n'exigeant des apprenants qu'une mémorisation et une intégration de ces connaissances, il va de soi que les apprenants adultes, ayant moins développé, de par la nature de leurs

activités de travail, des habiletés intellectuelles ayant trait à la mémoire, à la rétention et à la réorganisation de ces connaissances, seront plus anxieux, auront besoin d'un nombre d'heures de travail plus important que prévu, etc.

Si, par contre, la Télé-université restait explicite, tant par ses méthodologies pédagogiques que par ses modes d'évaluation, qu'elle vise avant tout, en partant des acquis antérieurs, le développement des habiletés et attitudes nécessaires à la résolution des problèmes rencontrés dans tel ou tel champ professionnel ou relatif à tel ou tel domaine spécialisé (idéologie moderne ou développementale), il semble que l'apprenant adulte serait davantage en mesure d'utiliser les habiletés intellectuelles spécifiques qu'il a développées au travail (et non pas tant durant ses activités scolaires, souvent lointaines). Il verrait également l'utilité, sinon immédiate du moins potentielle, de s'engager dans un tel processus et s'en verrait d'autant plus motivé. De plus, il serait mieux en mesure d'intégrer les efforts qu'il déploie pour les activités scolaires de la Télé-université à ses activités personnelles et professionnelles. Ainsi, tout en fournissant une somme satisfaisante de travail scolaire, il ne le vivrait pas comme une charge supplémentaire, complètement différente de ses activités coutumières et souvent même déroutante.

Considérant les nombreuses implications que peut avoir l'idéologie éducative, réelle ou perçue, de la Télé-université, tant sur le type d'adhérents que sur les activités et les difficultés des apprenants adultes, nous formulons la recommandation suivante:

35. Que la Télé-université non seulement précise davantage l'idéologie éducative qui l'anime mais surtout augmente l'effort d'opérationalisation de cette même idéologie afin d'offrir dans le public une option encore plus claire concernant le type de cours offerts et le processus de formation qu'il est possible d'entreprendre au sein d'un tel organisme.

Le personnel de support dans un système multi-média de formation à distance

Pour ce qui est du personnel de support, ce n'est également qu'après une identification bien arrêtée de l'idéologie éducative de la Télé-université que l'on peut juger de la pertinence des rôles joués par ces "aidants" et même de la pertinence du type de besoin formulé par les apprenants adultes en terme d'aide ou de support.

Si l'on opte pour l'idéologie éducative de la transmission de connaissances, il est évident que le personnel de support sera un substitut du "maître" dont la tâche se limitera à compléter les connaissances livrées par les média. C'est ainsi que le besoin d'aide verbalisé par les apprenants adultes aura surtout trait à la nécessité d'obtenir des explications supplémentaires concernant toute notion ou concept demeurés confus.

Si, par contre, l'idéologie éducative était celle du courant moderne ou développemental, le rôle du personnel de support ne serait pas tant de compléter les connaissances livrées par les média que de favoriser une dissonance cognitive provoquant une réorganisation des connaissances et le développement d'habiletés intellectuelles nécessaires à la résolution des problèmes relatifs aux champs de connaissances touchés par les média. Le besoin exprimé par l'apprenant adulte serait alors beaucoup moins formulé en terme de clarification de concepts mais bien en terme de confrontation à diverses situations concrètes afin de vérifier dans quelle mesure il a acquis la ou les règles gérant les comportements cognitifs et attitudinaux nécessaires à la résolution des problèmes relatifs aux champs de connaissances touchés par les média.

De plus, une identification plus articulée de l'idéologie éducative poursuivie à la Télé-université serait en mesure d'établir non seulement les rôles du personnel de support mais surtout leur formation et même leur sélection. En effet, si l'idéologie éducative correspond à celle de la transmission culturelle, il faudra alors des substituts aux professeurs des écoles traditionnelles, les sessions de formation des animateurs iront dans le sens d'explications relatives aux connaissances transmises par les cours et leur sélection aura comme critère premier l'obtention de gens déjà formés dans ce secteur de connaissances.

Mais si l'idéologie éducative allait dans le sens du courant moderne ou développemental, le rôle de l'animateur rejoindrait davantage celui de conseiller et d'"animateur" proprement dit, les sessions de formation auraient pour but premier le développement des habiletés et des attitudes nécessaires pour s'avérer un réel conseiller ou animateur et la sélection de ces animateurs irait porter son choix beaucoup plus vers des gens formés en relations humaines que vers des spécialistes dans la matière du cours. Ainsi voyons-nous poindre l'avantage de centraliser les sessions de formation (peu importe les cours auxquels pourraient être affectés les animateurs) et également de transférer ou de réaffecter ces animateurs d'un cours à un autre selon les besoins de la clientèle.

Puisque l'idéologie éducative d'un organisme est sous-jascente à toute action qu'il entreprend et compte tenu des répercussions qu'est susceptible d'avoir l'idéologie éducative de la Télé-université sur toute la question relative au personnel de support, nous formulons la recommandation suivante:

> 36. Que l'idéologie éducative de la Télé-université soit reprécisée afin d'être davantage en mesure d'établir non seulement les rôles du personnel de support mais surtout les modalités de formation et de sélection de ce personnel.

Enfin, pour résumer les recommandations visant les trois premiers points traités dans cette conclusion, nous formulons la recommandation globale suivante.

> 37. Que la Télé-université reprécise l'opérationalisation de son idéologie éducative dans ses divers aspects de gestion, méthodes pédagogiques, modes d'évaluation et détermination du rôle du personnel de support, afin de préciser les finalités théoriques et opérationnelles que vise cet organisme.

Et compte tenu des liens étroits qui existent entre la détermination d'une idéologie éducative opérationalisée et la recherche des buts institutionnels, ce qui, selon Nadeau (1975) et Lucier (1976), permettrait à tout organisme éducatif de se situer au carrefour des grandes tendances

modernes du développement institutionnel, nous formulons la recommandation suivante:

> 38. Qu'une recherche portant sur les objectifs institutionnels soit effectuée en tenant compte de l'opérationalisation de chacun des éléments qui constituent la Télé-université.

De plus, il apparaît nécessaire de formuler une recommandation connexe qui transcende celle de la détermination d'une idéologie éducative opérationalisée et celle de la recherche des buts institutionnels.

> 39. Que soit instaurée en permanence une analyse institutionnelle.

Cette recommandation transcende les deux précédentes en ce sens que, selon Lucier (1976), l'analyse institutionnelle va au-delà de la détermination des buts institutionnels (ou de la détermination d'une idéologie éducative opérationalisée). Elle est utilisée en développement organisationnel dans le but de faire ressortir les structures à maximiser par rapport aux individus qui ont à y travailler. En effet, étant une lecture rigoureuse de l'activité institutionnelle,

> "(elle) est exactement (...) une saisie systématique des divers facteurs de la vie institutionnelle et de leurs rapports systémiques, en vue de les comprendre et d'en diagnostiquer l'état pour y intervenir éventuellement" (Lucier, 1976, p. 199).

De plus, cette recommandation transcende les deux précédentes en ce sens que l'analyse institutionnelle inclut les quatre types de recherche suivants: l'accréditation, l'"accountability", la recherche institutionnelle et l'évaluation (nomenclature des courants américains) ou, en d'autres mots, l'évaluation, l'accréditation, le "self-study" et l'auto-évaluation (nomenclature des courants québécois) (Lucier, 1976). Enfin, les divers instruments disponibles pour procéder à l'analyse d'une institution scolaire facilitent non seulement une utilisation sporadique mais bien une implantation permanente de l'analyse institutionnelle.

Nature du schéma expérimental proposé pour les recherches à venir

Au terme de cette synthèse des recherches relatives à l'évaluation de certains aspects de l'enseignement à distance, tel que vécu à la Télé-université, se fait encore plus sentir l'importance de

poursuivre des recherches non plus dans un schéma pré-expérimental mais bien dans un schéma expérimental (nomenclature de Campbell et Stanley, 1966), tel que l'avait d'ailleurs en partie planifié le groupe de travail sur la Télé-université.

> "La Télé-université aura des besoins spécifiques de recherche. Il faudra évaluer ses projets, réaliser des enquêtes (pré-expérimental), éprouver l'efficacité d'une méthode ou d'une technique utilisée (expérimental) pour des fins de formation à distance "(Université du Québec, 1972, p. 114).

Il est en effet recommandé, dans les premières démarches d'évaluation d'un phénomène tel qu'une innovation en éducation, d'utiliser un schéma exploratoire de façon à obtenir le plus d'informations possible sur les divers aspects statiques de la situation, pour pouvoir en connaître les divers éléments et supposer des interrelations entre eux (Phi Delta Kappa, 1971, Campbell et Stanley, 1966). Mais cette étape exploratoire, qui est du domaine du pré-expérimental, doit ensuite déboucher sur des recherches expérimentales proprement dites afin d'être non seulement en mesure de fournir un portrait des diverses séquences du phénomène étudié mais surtout de fournir un éclairage sur sa dynamique même. En effet, ce n'est qu'en connaissant la dynamique du phénomène de l'innovation pédagogique que l'on peut savoir dans quel sens la corriger, la perfectionner ou la développer.

Etant donné que les recherches qui font l'objet de la présente synthèse ont largement exploité l'étape d'exploration, nous croyons important d'orienter les recherches ultérieures non plus dans un schéma pré-expérimental mais bien dans un schéma expérimental. Ainsi les diverses constatations que nous avons pu mettre en lumière nous conduisent à faire la recommandation suivante:

> 40. Que la recherche et l'évaluation relatives à la Télé-université adoptent un schéma expérimental plutôt que de poursuivre dans un schéma pré-expérimental, afin que les résultats soient davantage en mesure de se traduire en des hypothèses opérationnelles de travail utilisables, de façon plus immédiate, par les divers responsables de la Télé-université.

Enfin, si l'on saisit bien toute la portée du message du Conseil Supérieur de l'Education, tel que repris dans le rapport Lacoste,

> "Faut-il se rappeler l'importance de la recherche fondamentale en sciences de l'éducation (...) (qui est) à la base de toute véritable réforme scolaire et (qui) conditionne l'avenir de l'éducation post-secondaire" (Lacoste, 1975, p. 124-125),

nous formulons la recommandation suivante.

41. Que la recherche fondamentale, au sein d'un organisme essentiellement novateur comme la Télé-université, soit davantage accentuée.

APPENDICE A

LISTE DES RAPPORTS SUR LESQUELS S'APPUIE LA PRESENTE SYNTHESE

1. Cormier, R.A., Bernier, L. et Pagé, H., Synthèse de l'évaluation du projet COOP. INRS-Education, R-062, avril 1975.

2. Bernier, L., Pagé, H., Cormier, R.A. et Grégoire, R., Caractéristiques et motifs d'inscription des étudiants du cours COOP-001 (1975). INRS-Education et Télé-université, R-087, novembre 1975.

3. Cormier, R.A., Grégoire, R., Bernier, L. et Pagé, H., Vers une problématique concernant le personnel de support dans un système multi-média de formation à distance. INRS-Education et Télé-université, R-075, novembre 1975.

4. Pagé, H., Grégoire, R. et Cormier, R.A., Essai pour cerner le vécu du moniteur-animateur dans PLEIAVA. INRS-Education et Télé-université, R-088, mai 1976.

5. Pagé, H., Cormier, R.A. et Grégoire, R., Caractéristiques et motifs d'inscription des étudiants du cours HO1 (1975). INRS-Education et Télé-université, R-096, août 1976.

6. Cormier, R.A., Grégoire, R. et Pagé, H., L'apprenant adulte dans un système multi-média de formation à distance. INRS-Education et Télé-université, R-095, septembre 1976.

7. Cormier, R.A. et Grégoire, R., Le personnel de support de la Télé-université: vers un modèle... INRS-Education et Télé-université, R-097, octobre 1976.

8. Pagé, H., Cormier, R.A. et Grégoire, R., Etude comparative des caractéristiques et motifs d'inscription des étudiants des cours HO1 (1975), HO2 et HO3 (1976). INRS-Education et Télé-université, (en préparation).

APPENDICE B

LISTE DES RAPPORTS QUI FONT L'OBJET DE LA "SYNTHESE DE L'EVALUATION DU PROJET COOP"

1. Cormier, R.A. et Bernier, L., Evaluation du cours COOP-001 d'après un questionnaire posté toutes les semaines à un échantillon d'étudiants. INRS-Education, R-003, mai 1974.

2. Bernier, L. et Cormier, R.A., Statistiques générales de trois questionnaires d'évaluation du projet COOP selon les régions du mouvement coopératif. INRS-Education, R-030, juin 1974.

3. Cormier, R.A. et Bernier, L., Statistiques générales de trois questionnaires d'évaluation du projet COOP selon les constituantes de l'Université du Québec. INRS-Education, R-001, septembre 1974.

4. Cormier, R.A. et Bernier, L., Aperçu général de l'évaluation du cours COOP-001 par les étudiants et les animateurs de zone. INRS-Education, R-005, octobre 1974.

5. Bernier, L., Cormier, R.A. et Pagé, H., Influence du cours COOP-001 sur les attitudes des étudiants à l'égard de la coopération. INRS-Education, R-042, décembre 1974.

6. Cormier, R.A. et Bernier, L., Analyse factorielle de 75 items du questionnaire général d'évaluation du cours COOP-001 par les étudiants. INRS-Education, R-044, janvier 1975.

7. Cormier, R.A., Bernier, L. et Pagé, H., Principales dimensions du questionnaire général d'évaluation du cours COOP-001 par les étudiants. INRS-Education, R-043, janvier 1975.

8. Bernier, L., Cormier, R.A. et Pagé, H., Les animateurs de zone et le projet COOP-001. INRS-Education, R-061, avril 1975.

* Dernier, L. et Cormier, R.A., Evaluation d'une émission pilote dans le cadre du projet COOP. INRS-Education, R-031, juillet 1973.

* Cormier, R.A., L'opportunité d'utiliser une simulation à l'intérieur des séminaires du projet COOP. INRS-Education, R-032, août 1973.

* Cormier, R.A., Plan d'évaluation des travaux écrits des étudiants. INRS-Education, R-033, novembre 1973.

---

* Nous mentionnons ces trois derniers rapports qui, même s'ils ne font pas directement l'objet de la "synthèse" en question, ont quand même trait à l'évaluation du projet COOP, première implantation.

LISTE DES OUVRAGES CITES

Bandura, A., "Behavior theory and the models of man", American Psychologist, Dec. 1974, 859-870.

Brunet, R., Une école sans diplôme. Montréal: Hurtubise, 1976.

Campbell, D.T. et Stanley, J.C., Experimental and Quasi-experimental designs for research. Chicago: Rand Mc Nally, 1966.

Commission des Coordonnateurs de l'Education Permanente, Vers l'éducation permanente en passant par l'éducation des adultes. Fédération des Cegeps, janvier 1974.

Gayfer, M., "Can the open university concept demystify the instructional process ?", Canadian University and College, March-April 1972.

Gould, R., "Growth toward self-tolerance", Psychology today, Feb. 1975, 74-78.

Guilford, J.P., The analysis of intelligence. N.Y.: Mc-Graw-Hill Co., 1967.

Havighurst, R.J., Human Development and Education. N.Y.: McKay, 1969.

Havkridge, D., "Evaluation for the OU", in Tunstall, J. (ed.), The Open University opens. London, 1974, 70-77.

Houle, C.O., "Adult Education", in Ebel, R.L., Noll, U.H. and Bauer, R.M. (ed.), Encyclopedia of Educational Research. London: Mac Millan, 4th ed., 1969, 51-57.

Kirk, R.F., Experimental Design: Procedures for the Behavioral Sciences. Brooks/Coles, 1968.

Lucier, P., "Qu'est-ce que l'analyse institutionnelle", Prospectives, Déc. 1976, 197,210.

Kohlberg, L. et Mayer, R., "Development as the Aim of Education", Harvard Educational Review, vol. 42, no.4, Nov. 1972.

Maslow, A.H., Religions, values and peak-experiences. Press Columbus, 1964.

Messier, G., "Multi-Media: déception après six ans d'espoir", Direct, 4e trimestre, 1976, 59-70.

Nadeau, J.G. et al., Le Collège: Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Bibliothèque National du Québec, 3e trimestre, 1975.

Phi Delta Kappa, Educational Evaluation and Decision Making. Itasca, Ill.: F.E. Peacock, 1971.

Riverin-Simard, D., L'entraînement à la flexibilité par l'apprentissage observationnel abstrait. Thèse de doctorat. Université Laval, 1976.

Roe, A., et Siegelman, M., "Origin of interests", A.P.C.A. Inquiry Studies - no.1, Washington, D.C., 1964.

Rogers, J., "Accounting for themselves", in Tunstall, J. (ed.), The Open University Opens. London, 1974, 77-82.

Schwartz, B., "Réflexions prospectives sur l'éducation permanente", Education permanente, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1970, 47-74.

Staats, A.W., "Social Behaviorism" Homewood, Ill.: Dorsey, 1975.

Tunstall, J., The Open University opens. London, 1974.

Université du Québec, Rapport du Groupe de travail sur la Télé-université présenté à l'Assemblée des gouverneurs - Tome I: Un projet de Télé-université. Mai 1972.

Van der Eyken, W., "The seeds of radical change", in Tunstall, J. (ed.) The Open University opens. London, 1974, 28-34.

Documents de recherche
sur la formation à distance

Le but de cette série est d'éclairer progressivement, à partir d'expériences concrètes étudiées de façon méthodique, divers aspects de la formation à distance.

Tous les rapports, analyses et essais publiés dans le cadre de cette série ont comme premier pôle de référence des activités réalisées ou projetées par la Télé-université; celle-ci est une unité constituante de l'Université du Québec dont l'objectif spécifique est l'expérimentation et le développement de la formation à distance.

Certains thèmes feront l'objet d'une attention particulière. Il en est ainsi, par exemple, des caractéristiques et des motifs d'inscription des adultes qui suivent les cours offerts par la Télé-université, des difficultés qu'ils rencontrent dans leur apprentissage, de l'adéquation entre leurs besoins et capacités et les instruments pédagogiques qui sont mis à leur disposition ainsi que du rôle et de la formation du personnel ayant des fonctions d'information, de conseil ou d'animation auprès des étudiants.

Cette série de documents est produite conjointement, dans le cadre d'une entente entre l'Institut national de la recherche scientifique et la Télé-université.

On peut se procurer une copie de tout document de cette série ou obtenir des renseignements complémentaires à leur sujet en s'adressant à:

Université du Québec
INRS-Éducation
C.P. 7500, Ste-Foy
2383, Chemin Ste-Foy
Québec, G1V 4C7

Téléphone: (418) 657-2600